

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL
EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA-SE**

MARIA EDRIANA DOS SANTOS ROCHA

**RETÓRICA, ARGUMENTAÇÃO E FACEBOOK:
OUTROS OLHARES PARA A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTO
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Márcia Regina Curado
Pereira Mariano

**ITABAIANA-SE
2015**

MARIA EDRIANA DOS SANTOS ROCHA

**RETÓRICA, ARGUMENTAÇÃO E FACEBOOK:
OUTROS OLHARES PARA A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTO
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

ITABAIANA-SE

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Rocha, Maria Edriana dos Santos.

R672r Retórica, argumentação e facebook: outros olhares para a leitura e a produção de texto no ensino fundamental / Maria Edriana dos Santos Rocha; orientadora Márcia Regina Curado Pereira Mariano. – Itabaiana, SE, 2015.

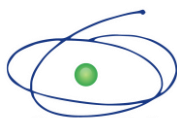
62 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2015.

Acompanha caderno pedagógico: Retórica, argumentação e facebook : práticas de leitura e escrita para o 9º ano do ensino fundamental.

1. Retórica. 2. Crítica. 3. Escrita. 4. Leitura (Ensino de primeiro grau). 5. Facebook (Rede social on-line). I. Mariano, Márcia Regina Curado Pereira, orient. II. Título.

CDU 808



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA-SE**

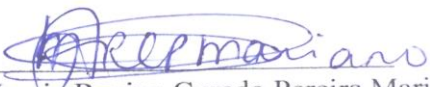
MARIA EDRIANA DOS SANTOS ROCHA


**RETÓRICA, ARGUMENTAÇÃO E FACEBOOK: OUTROS OLHARES
PARA A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

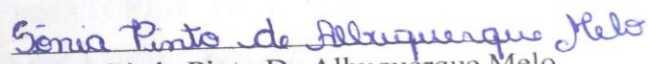
APROVADA EM: 30/ 07/2015

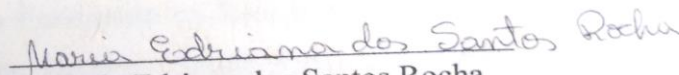
Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado
ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE
DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e
aprovada pela banca examinadora.

Secretária PROFLETRAS-ITA


Prof.ª Dr.ª Marcia Regina Curado Pereira Mariano
Presidente da Comissão Julgadora


Prof. Dr. Wilton James Bernado dos Santos
Examinador interno


Prof.ª Dr.ª Sônia Pinto De Albuquerque Melo
Examinadora Externa


Maria Edriana dos Santos Rocha

ITABAIANA
2015

Dedico este trabalho a uma pessoa especial, Cristiane do Nascimento Costa Santos, pelo incentivo dado ao ingresso no Mestrado. Uma ex-aluna querida, guerreira, de alma generosa, hoje, mais que colega de profissão das Letras, uma amiga! Mostrou-me que nunca é tarde para lançar-se aos sonhos e projetos de vida, lutar por eles e realizá-los.

AGRADECIMENTOS

Àquele que, na sua infinita Sabedoria, fortalece-me e equilibra-me nos momentos de fraqueza e de glória; e, então, se faz Luz, iluminando emoção e razão, no meu caminhar; à Força maior que está sempre no comando de tudo: Deus!

À Márcia Mariano, pela dedicação e profissionalismo, pela rigidez e incentivo, pelo desprendimento intelectual que me proporcionou percorrer os meandros da Retórica.

À “EquipAAA” mais incrível da qual já fiz parte: Alê Dantas e Carmem, sempre “Drummond”; a vocês minha gratidão profunda por me ensinarem trilhar o caminho da verdadeira amizade e do valor de um abraço sincero; pelo espírito de equipe, pelos laços fraternos construídos nesse caminhar, pelo apoio incondicional nos momentos de angústias e de superação. A uma outra amiga especial, Lucy Floresta, magnânima no acerto do verbo, do pronome, da proposição, da vírgula, por vezes intrusa; pelo apoio na revisão deste texto, quando não mais me distinguia dele e não conseguia visualizar as tais normas da modalidade escrita formal da língua.

A meus queridos filhos, bens preciosos a mim concedidos, Kérilin, minha luz e porto seguro; e Kérvilin, luz da minha vida que cresce junto comigo, inspira-me e motiva a chama da minha esperança. A Marcos Fernando, pela compreensão das ausências que se fizeram necessárias. A meus pais, Zé de Pedro e Eunice, que investiram em mim todo o seu amor e dedicação; pelo símbolo de exemplo de força e determinação e pelo conforto do colo. A meus irmãos Everton, Edisângela, Edna, Cléverson, Elaine, Eduardo (*in memoriam*), companheiros abnegados, que não hesitaram em acreditar em mim, pelo amor sincero e desprendimento, ao se colocarem à disposição em todos os momentos de minha vida.

À Christina Ramalho, primeira pessoa com quem tive o contato inicial no Profletras, por me fazer acreditar que o curso valeria a pena; pelo olhar afetuoso, estimulante e confortador. À CAPES e à abnegada Coordenação local do Profletras, na pessoa de Carlos Magno Gomes, sempre pressionando para que nosso trabalho “desse pra prestar”; e a todos os professores que, com ousadia e empenho, fizeram esse curso acontecer e projetar sonhos e esperanças em relação ao ensino público brasileiro. A todos os Profletrinhas pelo respeito, companheirismo e solicitude.

Aos meus lindos e queridos pupilos do 9º ano do Ensino Fundamental, por, juntos comigo, enveredarem pelo caminho da argumentação, desbravando o universo da retórica em busca do melhor uso possível da linguagem.

Sem vocês, não teria conseguido!

RESUMO

O ensino de língua portuguesa, de modo geral, não tem cumprido com eficiência o seu papel de garantir a formação leitora e produtora de textos dos estudantes do ensino fundamental das escolas públicas. Tal constatação, evidenciada nos resultados das avaliações oficiais realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a exemplo da Anresc/Prova Brasil, deu impulso à nossa busca por teorias que respaldassem a elaboração de uma proposta de ensino que contribua para favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a formação de um leitor e de um autor proficientes. Identificamos que, nas séries finais do ensino fundamental, os alunos apresentam sérias dificuldades em compreender, analisar, relacionar conteúdos e informações em textos do domínio do argumentar. Essa dificuldade se agrava no ato de produzir textos. Buscamos nas teorias do discurso as bases epistemológicas para este trabalho, com os neo-retóricos Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e com Meyer (2008). Apoiaram, ainda, nossas discussões, a teoria da multimodalidade de Kress e Van Leeuwen, com Brito e Sampaio (2013); os estudos de gêneros discursivos/textuais, conforme Bakhtin, Bazerman, Marcuschi e Miller; as concepções de leitura, com Zilberman (2012), e de letramento, com Kleiman, bem como as adotadas pelos PCN e pelas avaliações oficiais. Tendo em vista o universo digital e multimodal, no qual os jovens estudantes estão inseridos, tivemos por objetivo pesquisar estratégias de leitura e escrita e elaborar uma proposta de ensino com ênfase em atividades de produção de textos do universo do argumentar, para o 9º ano do ensino fundamental, por meio do recurso à criação de um grupo do Facebook e da aplicação dos conceitos de retórica e argumentação em postagens autorais dessa rede social. Esta pesquisa resultou na elaboração de um caderno pedagógico para o professor, intitulado *Retórica, Argumentação e Facebook: práticas de leitura e escrita para o 9º ano do ensino fundamental*. No contexto da complexidade dos fenômenos envolvendo o ensino de língua, bem como as diversas teorias sobre a linguagem, este trabalho se coloca apenas como uma abertura possível dos estudos de argumentação e persuasão, na perspectiva discursiva, voltados para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, sem qualquer pretensão de esgotar as possibilidades de estudos nessa área. Pretendemos, portanto, contribuir para aproximar teorias de estudos da linguagem da prática real e diária de ensino da língua, na perspectiva do discurso, a fim de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de suas competências leitora e produtora de textos, recorrendo a um recurso tão utilizado por eles: a rede social Facebook.

Palavras-chave: Argumentação. Escrita. Facebook. Leitura. Retórica.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese Language, in general, has not fulfilled effectively with its role to ensure formation of elementary school students from public school as the reader and producer text. This finding, it was evidenced on the results of the official assessments conducted by Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), the sample Anresc/Prova Brasil, that encouraged our search for theories that support the elaboration of teaching proposal that contributes to encourage the development of competence and skills necessary for the formation of a reader and a proficient author. We identified that, in the final years of elementary school, students have severe difficulties in understanding, analyze, relate content and information in texts of argue domain. This difficulty gets worse in the act of producing texts. We seek at the discourse theories epistemological foundations for this work, with the neo-rhetorical Perelman and Olbrechts-Tyteca (1996) and Meyer (2008). Also supported our discussions, the theory of multimodality Kress and Van Leeuwen, with Brito and Sampaio (2013); studies of textual genres /discursive, as Bakhtin, Bazerman, Marcuschi and Miller; the conceptions of reading, with Zilberman (2012), and literacy, with Kleiman as well as those adopted by the NCP and the official evaluations. Considering that the digital and multimodal universe, in which the young students are inserted, the objective this work was to search for reading and writing strategies and elaborate a teaching proposal with an emphasis of production in texts to the universe argue, for the 9th year elementary school, through the use of creating a Facebook group and the application of rhetorical concepts and reasoning in copyright posts of this social network. This research resulted in the development of an educational book for the teacher, entitled Rhetoric, Argumentation and Facebook: Reading and Writing Practice for the 9th year of elementary school (those indicated in lowercase). In the context of the complexity of the phenomena involving language teaching as well as the various theories about language, this work serves as a possible opening of argument and persuasion studies in discursive perspective, focused on the Portuguese language teaching in elementary school, without any pretension of exhausting the possibilities for studies in this area. We intend, therefore, help to bring theories of the language study of real and daily practical of teaching Portuguese language, in speech perspective, to enable students to develop their reading competence and producing texts, using a resource so used for them: the social network Facebook.

Keywords: Argumentation. Facebook. Reading. Rhetoric. Writing.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proficiência em Língua Portuguesa – 9º ano.....	21
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Figura 1 – Evolução do número de utilizadores do Facebook de 2004 a 2012.....	38
Figura 2 – Página inicial: perfil do usuário do Facebook 1.....	44
Figura 3 - Página inicial: perfil do usuário do Facebook 2.....	45

LISTA DE SIGLAS

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PISA – Programme for International Student Assessment

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 ENCALÇOS E PERCALÇOS DA LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA	15
2 NOÇÃO DE GÊNERO DO DISCURSO: DE ARISTÓTELES AOS NOSSOS DIAS	26
2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS CIBERESPAÇO	32
3. O FACEBOOK: DE REDE SOCIAL A RECURSO PEDAGÓGICO	36
3.1 FACEBOOK: COMO TUDO COMEÇOU	36
3.2 O FORMATO DA PÁGINA INICIAL DO FACEBOOK: ACESSO E ESTRUTURA	40
3.3 GÊNERO COMO AÇÃO RETÓRICA: POSTAGENS AUTORAIS E COMENTÁRIOS DO FACEBOOK	48
4 NOVA RETÓRICA: REVISITANDO E RENOVANDO CONCEITOS	54
4.1. O SISTEMA RETÓRICO: ORGANIZANDO O DISCURSO PERSUASIVO	57
4.2 AS FIGURAS RETÓRICAS, AUDITÓRIO E VALOR ARGUMENTATIVO	69
4.3 ARGUMENTAÇÃO: O PARÁGRAFO COMO UNIDADE DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO PERSUASIVO	71
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	87
5.1 EXPERIMENTANDO O FACEBOOK COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....	90
5.2 DESCRIÇÃO DO MÉTODO	95
5.3 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, os dados das avaliações oficiais de âmbito internacional, a exemplo do *Programme for International Student Assessment* (PISA), e nacional – aquela coordenada e esta realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que engloba atualmente três tipos de avaliação, dentre as quais destacamos, a Prova Brasil – demonstram que a escola tem desempenhado precariamente sua função no que se refere ao ensino de leitura e de produção de textos e, conseqüentemente, à formação efetiva de leitores.

Os vastos estudos nessa área corroboram que ler é muito mais que decodificar; “é construir sentidos” (SANTOS, 2011, p. 68); é utilizar a capacidade de relacionar os conhecimentos já adquiridos com os novos, proporcionados pela leitura; é “um processo ‘ativo’, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias” (PISA, 2012, p. 38). Do mesmo modo, produzir texto é muito mais que utilizar regras gramaticais (o que também não tem tido sucesso na escola); produzir texto é mostrar-se como enunciador, como sujeito interativo; como sujeito identitário; como sujeito de ação, argumentação e persuasão.

No que concerne à problemática da formação de um leitor eficiente, dotado de competência leitora e produtora de textos, capaz de agir, pronunciar-se e se impor na sociedade contemporânea, urge buscar, dentre os aportes teóricos sobre a linguagem que nos são postos, uma aproximação efetiva entre teoria e prática diária do ensino de língua portuguesa em sala de aula. Dentre essas teorias, destacamos os estudos neo-retóricos, com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), em seu *Tratado da Argumentação*, e com Meyer (2008), em sua obra *A arte de Argumentar*, por entender que essa abordagem recupera e inova uma concepção de discurso plausível para elaboração de estratégias aplicáveis tanto ao ensino de leitura quanto ao de escrita de texto. Além disso, nessa busca, levamos em conta o contexto histórico, social e cultural contemporâneo, intensamente marcado por inovações na área tecnológica e digital, as quais impulsionam uma transformação das formas comunicativas e textuais. Por isso, também apoiam nossa discussão a teoria da multimodalidade de Kress e Van Leeuwen, com Brito e Sampaio (2013); os estudos de gêneros discursivos/textuais, conforme Bakhtin,

Bazerman, Marcuschi e Miller; e as concepções de leitura, com Zilberman (2012), e de letramento, com Kleiman (2015), bem como as adotadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais apresentam parâmetros do ensino de língua incluindo leitura e escrita de textos, e pelas avaliações oficiais.

Para este estudo, definimos como objetivo geral: apresentar estratégias de leitura e escrita, com ênfase em atividades de produção de textos do universo do argumentar, para o 9º ano do ensino fundamental, na perspectiva da retórica e da argumentação, através de postagens autorais do Facebook; e, como objetivos secundários: a) investigar a aplicabilidade dos conceitos retóricos em postagens autorais e comentários do Facebook; b) organizar caderno pedagógico de leitura e produção de textos argumentativos e persuasivos.

Utilizamos, como ferramenta de apoio para o desenvolvimento dessas atividades, a criação de um grupo no Facebook, como uma possibilidade de integração de ferramentas tecnológicas contemporâneas à prática de ensino de língua, a fim de estimular leitura, discussão e exposição de pontos de vista com recurso à argumentação e à persuasão. Tal escolha deveu-se ao fato de se constatar uma visível naturalização de uso dessa rede social por estudantes do referido nível de ensino, o que poderá favorecer um trabalho do uso da linguagem mais significativo, interativo, funcional e, por que não dizer, prazeroso.

Consideramos que a relevância deste trabalho dá-se no sentido de ampliar o leque de possibilidades de estudos e aplicação de estratégias de argumentação e persuasão para além dos textos escritos em suportes tradicionais, proporcionando aos professores do ensino fundamental uma reflexão sobre possibilidades de repaginação das práticas de ensino de Língua Portuguesa. Além disso, aponta novos olhares sobre os gêneros textuais, levando em consideração os gêneros aristotélicos e os preceitos da Nova Retórica e da multimodalidade, de modo a proporcionar ao estudante das séries finais do ensino fundamental o despertar para as questões argumentativas com as quais se defrontam diariamente. Esse despertar contribui para torná-lo um leitor ativo, crítico, persuasivo e apto a perceber a persuasão nas diversas formas textuais, sejam orais, sejam escritas, tornando-se capaz de atuar em contextos discursivos fora dos espaços da sala de aula, exercendo sua cidadania. Posto isso, este trabalho direciona-se, em especial, para professores da educação básica, mas poderá ser uma fonte de consulta e de inspiração para novas pesquisas na área, tanto para graduandos de Letras, quanto de

áreas afins, bem como para os demais interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre as técnicas de argumentação e persuasão.

Entendemos, ainda, que este trabalho se coloca apenas como uma abertura possível dos estudos de argumentação e persuasão voltados para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, sem o intuito de propor qualquer tipo de “receita” pronta, tampouco de esgotar as possibilidades de estudos nessa área. Pretendemos, portanto, contribuir para aproximar teorias do estudo da linguagem da prática real e diária de ensino da língua, na perspectiva do discurso, a fim de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de suas competências leitora e produtora de textos, recorrendo a um recurso tão utilizado por eles: a rede social Facebook. Ressaltamos, por fim, que os conhecimentos apreendidos, construídos, compartilhados poderão ser aplicados a outros gêneros textuais veiculados fora da rede.

Para alcançar nosso propósito, proporcionando ao leitor partir de uma visão mais ampla do conceito de leitura e letramento e adentrar o universo da retórica e da argumentação, bem como do Facebook, utilizado como ferramenta pedagógica, foi preciso enveredar pela seguinte estruturação: o primeiro capítulo apresenta uma abordagem das diretrizes oficiais para o ensino de leitura e de produção de texto, respaldada nos conceitos de leitura, letramento e gêneros textuais, no intuito de apresentar um panorama atualizado do desempenho dos estudantes, na área de leitura, em avaliações oficiais que adotam tais diretrizes. Já o segundo capítulo traz à tona, ao nosso ver, uma discussão indispensável ao que se propõe esta pesquisa: a noção de gênero do discurso desde Aristóteles até nossos dias, inclusive, adentrando o universo do ciberespaço. Como usamos o Facebook como ferramenta de apoio pedagógico, o terceiro capítulo faz um breve histórico da rede social, com ênfase em características que lhe são próprias, que se mantêm desde sua criação, e em sua estrutura, visto que é preciso conhecer suas funções básicas para poder utilizá-la pedagogicamente; esse capítulo inclui, ainda, a discussão de gênero como ação retórica, apontando as postagens autorais e comentários do Facebook como um gênero discursivo que contribui para a construção de uma *imagem de si* (*ethos*) do usuário. O quarto capítulo aborda, essencialmente, as bases epistemológicas deste estudo, pois faz uma revisão da literatura a respeito da retórica e da argumentação, com as contribuições de: Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), enfatizando o sistema retórico, bem como os lugares e as figuras retóricas; e Meyer (2008), destacando a argumentação no nível da organização

da frase e do parágrafo. O último capítulo inclui os aspectos metodológicos, descrevendo e analisando a eficácia do uso de grupo do Facebook como ferramenta pedagógica em fase experimental e, em seguida, a descrição e análise dos resultados da proposta de ensino de leitura e escrita, com ênfase nos conceitos da retórica e da argumentação e na produção de textos da ordem do argumentar. Nessa proposta, destacamos que o grupo do Facebook foi utilizado como elemento motivador para iniciação de debates que favorecessem aos estudantes adentrar o universo da argumentação, resultando na elaboração de um Caderno Pedagógico.

1 ENCALÇOS E PERCALÇOS DA LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

O ensino de Língua Portuguesa tem sofrido fortes impactos decorrentes do avanço dos estudos das ciências da linguagem, bem como do surgimento de novas formas comunicativas e de novos gêneros discursivos/textuais. Na década de 1990, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) define os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento aprovado em 1996, para o ensino de língua, nos quais consta o deslocamento de foco do ensino de gramática, tradicionalmente descontextualizado e fragmentado, para o ensino contextualizado da língua. Para efetivar o que prevê o documento, é delegada à escola a “função e responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos” (BRASIL/SEF/PCN, vol. 2, 1998, p. 19). Sendo assim, a prática do ensino de Língua Portuguesa (LP) deveria focar quatro aspectos: falar, ouvir, ler e escrever (BRASIL/SEF/PCN, 1998).

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL/SEF/PCN, 1998, vol. 2 p. 19), “é praticamente consensual que as práticas [de ensino de língua] devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita”. Ainda de acordo com o documento, devem predominar na prática de leitura e escuta, a compreensão ativa; na prática da fala e da escrita, a interlocução efetiva; e na prática de situações didáticas, a reflexão sobre a linguagem, compreendendo-a e utilizando-a adequadamente nas diversas situações comunicativas. Enfim, os PCN colocam como centro do ensino da língua a concepção de letramento, conceito que “surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 06), amplamente utilizado hoje para se referir aos usos sociais da escrita, ultrapassando os limites da sala de aula e de um ensino centrado na análise meramente gramatical da língua.

Além disso, os PCN apontam a concepção de ensino de língua respaldada no texto como unidade, na diversidade dos gêneros e no desenvolvimento da competência discursiva. Assim, ensinar língua portuguesa não é somente ensinar a ler e a memorizar nomenclaturas gramaticais. É mais que isso. É proporcionar ao estudante o desenvolvimento das capacidades de ouvir, falar, ler e escrever, considerando as

práticas sociais em que está inserido. Para Kleiman (2005), essas práticas estão intrinsecamente ligadas à complexidade de nossa sociedade, sendo que as práticas de letramento devem considerar também tal complexidade. Logo, a escola deve possibilitar ao educando o desenvolvimento de “múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura” (KLEIMAN, 2005, p. 18). A autora enfatiza ainda que, devido à mudança constante da tecnologia que dá suporte ao uso da escrita hoje, na escola, espera-se que o estudante não somente domine o código alfabético, mas também que possa se comunicar efetivamente, utilizando-se da escrita em diversas situações de comunicação. E ainda, hoje, fala-se não em letramento, mas *letramentos*, podendo-se remeter, por exemplo, a letramento literário, letramento digital, letramento em leitura, etc.

A leitura, concebida como processo ativo de compreensão e interpretação, que implica necessariamente estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (BRASIL/SEF/PCN, vol. 2, 1996, p. 69), deve levar em conta o texto como unidade, a forma composicional, as finalidades a que se presta cada gênero e a competência discursiva, de modo que o sujeito seja capaz de utilizar a língua em diversas situações comunicativas, produzindo efeitos de sentido desejáveis e adequando o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (BRASIL/SEF/PCN, vol. 2, p. 23).

Nessa perspectiva, supunha-se que tanto falar quanto ouvir, tanto ler quanto escrever se tornassem atividades niveladas nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Entretanto, quase três décadas depois da aprovação dos PCN, na prática, a escola pouco enfatizou a fala (oralidade) do aluno e menos ainda deu espaço para o exercício da leitura (na concepção do documento) e da produção de texto. Hoje, embora as aulas de LP já apresentem certa transformação nesse sentido, ainda não dão a ênfase nem o espaço devidos à leitura, enquanto processo ativo; e, muito menos ainda, à produção de texto. E quando se trata de texto argumentativo, no ensino fundamental, o problema torna-se, peremptoriamente, mais grave.

Para Zilberman (2012), a leitura supõe a aquisição da habilidade da escrita, que pressupõe a interferência do ensino com a mediação de um professor, configurando-se em uma atividade que precede a escrita e não necessariamente depende dela, pois se constitui um modo de se relacionar com o real, possibilitando ao sujeito interpretá-lo, ação decorrente da leitura desse real. Ao contrário, dessa compreensão leitora, que ultrapassa o nível da escrita, depende e muito a produção de textos, a qual também

revela o modo como o sujeito interpreta o real configurado em sua escrita. Ainda sobre a leitura, Solé (1998, p. 22) assevera: “é um processo de interação entre o leitor e o texto”, interação essa que não ocorre, ao nosso ver, somente no nível da leitura, mas também no da produção de texto, em que se encontra, também, a figura do autor.

Para Riolfi et al (2014, p. 121), no ato de escrever, inclui-se uma instância ausente que se coloca como “presença geradora de sentido” – o interlocutor – a qual viabiliza a produção da escrita. Por isso, há a necessidade de uma ordem, de uma organização, de uma reflexão, a fim de produzir sentido para além da presença física de quem produziu o texto. Essa relação autor, texto, leitor exige, no ato de escrever, um autor-leitor inquieto, cada vez mais fluente, capaz de utilizar conhecimentos adquiridos durante sua história de leitor (se não se tem essa história, é preciso construí-la) e estratégias de leitura cada vez mais aprimoradas. Nas concepções de leitura e letramento tratadas, pressupõe-se esse produtor de texto em potencial.

Entretanto, para que a escola garanta ao estudante o direito de se tornar um produtor de texto eficiente, resultado de um contínuo trabalho com a leitura, é preciso “ressignificar as práticas de ensinar e as razões para aprender a escrever nos dias atuais” (RIOLFI et al, 2014, p.116). É preciso dar sentido ao ato de ler e de escrever. Os estudantes precisam sentir a leitura; precisam sentir vontade e necessidade de escrever. Criar situações de uso da leitura e da escrita que tenham sentido para o estudante, nas quais se vejam representados, vejam-se identificados, vejam-se projetados, é um bom começo.

Certamente, é incômodo os professores de LP verem o aluno cruzar o ensino fundamental e concluir o ensino médio com sérias dificuldades para ler e construir textos, especificamente, os argumentativos ou os que apresentem estratégias argumentativas, que exijam maior elaboração, seja no âmbito do falar, seja no do escrever. O ensino segmentado tem contribuído para isso. Não são raros os programas de ensino, reforçados pelo livro didático disponibilizado para as escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC), que determinam tipo e gênero textual a serem trabalhados em cada série/ano do ensino fundamental. Some-se a isso a confusão e mesmo a imprecisão com que, muitas vezes, abordam as noções de tipo de texto e gênero textual, cujas características vinculam-se, no primeiro caso, a critérios internos da linguagem (aspectos linguísticos e formais) e, no segundo, a

critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), conforme aponta Marcuschi (2010, p. 36).

No ato de ler e produzir textos, seja qual for a modalidade (oral / escrita) ou gênero discursivo/textual, o aluno leitor-produtor expressa sua visão de mundo construída e ou em construção mediada pela escola, a qual lhe deve proporcionar o contato com múltiplos letramentos: textos diversos, estratégias de leitura diversas, estratégias de produção de texto diversas, estratégias de construção de tipos textuais diversos, sejam no âmbito do relatar, narrar, expor, argumentar, etc.; sejam nos vários “domínios discursivos” (MARCUSCHI, 2008) resultantes das diversas ações e atividades sociais.

No conjunto de competências necessárias para o letramento em leitura, que engloba desde a decodificação básica, perpassando pelo conhecimento da estrutura linguística até o conhecimento de mundo, está inclusa, na concepção de letramento em leitura no PISA (BRASIL/INEP, 2012), a competência metacognitiva, que pode ser entendida como a capacidade de o leitor monitorar seu próprio processo de leitura, selecionando estratégias mentais que o direcionem para o sentido de um texto (LEFFA, 1996)¹.

Os resultados do PISA no Brasil, cujo foco na área de leitura se deu nas edições de 2000 e 2009, são desanimadores. Levando-se em conta a Matriz de Avaliação em Leitura do Pisa², que sofreu uma alteração mínima, em 2012, com inclusão de mais um nível e descrição de sete níveis³ de proficiência, o Brasil fica nos níveis mais baixos, não só nos anos em que a leitura foi foco da avaliação, mas nos outros também, oscilando entre os níveis 1 e 2, que incluem habilidades mínimas no que concerne à leitura, como: localizar uma ou mais informações que podem demandar inferência; reconhecer a ideia central de um texto; estabelecer relações, comparações ou várias conexões entre texto e conhecimentos externos, ou interpretar significados a partir de inferências elementares (BRASIL/INEP/PISA, 2013).

¹ LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva sociolinguística**. Porto Alegre-RS: Sagra D.C. Luzzatto Editores, 1996.

² Fonte: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em 02/04/2015.

³ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que desenvolve e coordena internacionalmente o PISA, descreve sete níveis de habilidades e competências em leitura, sendo que quanto maior a pontuação e o nível (1a, 1b, 2...6), maior também a competência leitora do estudante avaliado. Nos anos avaliados, o Brasil não ultrapassou o nível 2, demonstrando grave deficiência na formação e desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. (Cf. *online* BRASIL/INEP, 2013, p. 05).

A Matriz de Avaliação em Leitura⁴ para material impresso, ao avaliar o letramento em leitura, leva em consideração três aspectos: a) situação ou contexto – consideram-se os tipos de situação de leitura e propósito do texto; b) texto – levam-se em conta os diferentes tipos e formatos de textos; c) e aspecto – recorre-se, no ato de ler, a estratégias mentais e propósitos para interagir com textos, como localizar e recuperar uma informação; integrar (fazer conexões entre diferentes partes de textos ou diferentes textos) e interpretar (construir sentidos a partir do que está implícito no texto); e, ainda, refletir e analisar (envolver a conexão de informações exteriores ao texto, sejam de outras fontes, sejam de sua própria experiência, acionando também a defesa de seu próprio ponto de vista). É com base, principalmente, no último ponto (aspecto) que estão descritos os níveis de proficiência em Leitura. Gradualmente, do menor para o maior, os níveis de proficiência exigem que o leitor demonstre maior capacidade de inferir, comparar, conectar, contrastar, abstrair, analisar e avaliar criticamente informações de um texto. Os textos que apresentam argumentação que exigem do leitor essas habilidades de forma mais acurada, certamente, estão nos níveis mais elevados. Disso depreende-se que a média de proficiência do Brasil no PISA demonstra pouca habilidade ou manejo do estudante com textos, especialmente argumentativos, cujas ideias exigem habilidades mais complexas do leitor para sua apreensão e compreensão, e que o avanço na melhoria desse quadro tem sido quase insignificante na prática escolar. A escola pública ainda não tem preparado seus alunos para situações que exijam deles essas habilidades, em especial, no que se refere à compreensão de estruturas discursivas, textuais e linguísticas que levam à defesa de um ponto de vista ou à orientação argumentativa construída pelo enunciador do texto.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) inspira-se na acepção de leitura dos PCN e dialoga com a apresentada pelo PISA, uma vez que a concepção do ensino da língua volta-se para sua função social. Assim, “o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente” (BRASIL/MEC/PDE, 2008, p. 19)

Resgatando a concepção de ensino de língua portuguesa e de leitura dos PCN, o Saeb constrói uma matriz de referência que tem por objetivo garantir transparência e

⁴ Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf. Acesso em 02/04/2015.

legitimidade ao processo de avaliação, ao informar o que será avaliado, pois, “De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL/MEC/PDE, 2008, p. 17). O documento enfoca apenas a leitura; portanto, o Saeb não avalia as habilidades de escrita. A Matriz de Referência da Anresc/Prova Brasil⁵ (BRASIL/MEC/PDE, 2008) é dividida em seis tópicos: Procedimento de leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e / ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; Variação Linguística.

Em cada um dos referidos tópicos, são exigidas determinadas habilidades que compõem os níveis da escala de desempenho de língua portuguesa na Prova Brasil. Nessa escala, expressam-se níveis de desempenho dos estudantes através de números de 0 a 500, que variam de 25 em 25 pontos. Cada um desses níveis é composto de habilidades que os alunos demonstram ou deveriam demonstrar no final dos dois ciclos do ensino fundamental (5º e 9º ano), distribuídas em níveis de 1 (125 a 150) a 9 (>325), ordenadas sequencialmente, conforme o grau de complexidade. Até o nível 4, são avaliadas habilidades cumulativas de estudantes do 5º ano do ensino fundamental. A partir do nível 5, já são exigidas habilidades que o estudante deve adquirir ao longo das séries finais do ensino fundamental. Assim, a partir desse nível, dentre outras habilidades, são exigidas dos estudantes: estabelecer relação de causa/consequência; identificar tese e argumentos, estabelecer relações lógico-discursivas, inferir efeitos de ironia e humor, reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões sobre um fato ou tema, interpretar informações, tabelas, avaliar e estabelecer relações entre textos longos e com vocabulário complexo.

Em 2013, o Inep redistribuiu a escala de proficiência⁶, separando os níveis por ciclo com variação dos níveis a cada final de ciclo: nível 1 (0 a 150) a 9 (225 a 250) para o 5º ano; e nível 1 (200 a 225) a 8 (375 a 400) para o 9º ano. A partir dessa redistribuição, verificamos o baixo desempenho dos estudantes em nível municipal, estadual e nacional (Tabela 1).

⁵ A Matriz de Referência da Prova Brasil pode ser acessada no site do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf.

⁶ A escala de proficiência 2013 está disponível no Portal do Inep: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf

Tabela 1 - Proficiência em Língua Portuguesa – 9º ano

Média de Proficiência em Língua Portuguesa / 9º ano – Prova Brasil 2013	Nível de proficiência
Sua escola ⁷	Nível 2
Total Município	Nível 2
Total Estado	Nível 2
Total Brasil	Nível 2
Escolas Estaduais de seu Município	Nível 2
Escolas Municipais de seu Município	Nível 1

Fonte: Boletim de Desempenho da Prova Brasil: Inep, 2013.

A média de proficiência em LP do 9º ano na Prova Brasil comprova o baixo nível em leitura no país, pois, ao concluir o ensino fundamental, a maior parte dos estudantes apresenta habilidades condizentes com o nível 2 (225-250) da escala de 2013, próprias para os anos iniciais do segundo ciclo (6º e 7º anos) e não para o ano avaliado. Com esse baixo desempenho em leitura, certamente, a performance em produção de texto também será muito baixa, pois não se escreve sobre o que não se conhece, e uma das formas básicas de acesso ao conhecimento, especialmente formalizado, é através da leitura.

O nível de compreensão de um leitor envolve uma série de processos, desde a decodificação ao reconhecimento de estruturas textuais e linguísticas mais complexas. Ler implica interagir com o texto, perscrutar sua organização em nível discursivo e textual. Escrever sugere partir de conhecimentos adquiridos através da leitura não só de textos, mas a leitura de mundo, também, em nível discursivo e textual. Mas, em tempos de grande avanço científico e tecnológico, de transformações de alcance global, em que fronteiras de tempo e espaço desaparecem, e milhões de informações circulam por segundo, o caráter veloz e efêmero da nossa era desconstrói o sentido de ler e de escrever.

Conforme Riolfi (2014, p. 122), ao tratar das especificidades do ato de ensinar e aprender a escrever:

O ato de escrever vai na contramão do nosso tempo, já que exige de quem o realiza a entrada em um universo que não o da efemeridade e da rapidez. (...) [Escrever] é um passar a existir com base no que fica registrado em termos de palavras. Como elas são imprecisas, não nos dão segurança sobre o que podem significar. Daí a concepção de que o

⁷ Utilizamos os dados de uma escola pública da rede estadual de Sergipe e, por motivos de preservação de identidade, optamos por não mencionar seu nome.

acesso à escrita não se dá pelo simples domínio dos recursos estruturais da língua. Depende de um lento aprendizado de cumplicidade com as palavras. Para tanto, é necessário não só que nos ensinem quais recursos da língua podemos usar, mas também quais as razões e os significados de escrever.

Por isso, os autores defendem a necessidade de ressignificar as práticas de leitura e de escrita tanto para quem aprende quanto para quem ensina. Os dados da Prova Brasil são um indício sintomático de que algo precisa ser feito, não apenas nos anos/séries que são avaliados, mas em todo o ensino fundamental.

Mesmo considerando que a Prova Brasil não é o único elemento componente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁸, atualmente referência e balizador de nível de qualidade de ensino e de reflexões sobre práticas pedagógicas e políticas públicas para a educação brasileira, conforme já apontamos, o fato é que esses resultados implicam a constatação de que o ensino de leitura anda a passos lentos em seu objetivo maior de formar um leitor competente e proficiente, capaz de usar a língua em sua modalidade oral e escrita nas diversas situações e práticas sociais.

Esse breve apontamento sobre leitura/escrita e sobre os resultados do PISA e do Saeb/Prova Brasil interessa-nos, especialmente, porque aponta a discrepância entre o que se ensina e o que se aprende nas aulas de LP no ensino fundamental e revela que ainda temos um longo caminho na busca de uma escola de qualidade, que garanta ao estudante o direito de letrar-se numa sociedade cujas exigências incluem práticas sociais letradas múltiplas. Contribui também para questionar nossa prática e para investigar formas de intervenção pedagógica. Desse modo, buscamos desenvolver atividades de produção de texto argumentativo, que pressupõem um trabalho de leitura organizado, voltado para a compreensão do texto e do discurso. Esse trabalho vai exigir do estudante o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas, no intuito de, também, se não nivelar, pelo menos, aproximar a importância dada tanto à leitura quanto à produção de textos nas aulas de LP, uma vez que, quando se escapa da visão de ensino de língua voltada para o ensino da gramática normativa, pode-se correr o risco de se priorizar uma atividade em detrimento de outra.

⁸ Não incluímos dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), porque esse índice envolve outros indicadores que não se ligam diretamente aos conceitos de leitura e letramento arrolados para o fim a que se presta este trabalho.

Além disso, entendemos que, para se tornar capaz de argumentar, através da escrita, é preciso que se tenha o domínio de algumas habilidades relacionadas à compreensão de textos, pois, quando se compreende melhor, maior facilidade se tem de organizar ideias, de utilizar estruturas linguísticas, de adequar o gênero discursivo / textual, de recorrer a estratégias argumentativas, enfim, de escrever melhor. Por isso, percorrer pelos conceitos sobre leitura e analisar o desempenho dos estudantes nesses dois sistemas oficiais de avaliação nos dá suporte para, a partir do entendimento da leitura como essencial para a escrita, desenvolvermos atividades centradas na produção de texto, com maior especificidade em parágrafos argumentativos, que pressupõem e projeta a compreensão/leitura.

Com efeito, utilizar os conceitos da Retórica e Nova Retórica se coloca como uma possibilidade de favorecer o contato dos alunos das séries finais do ensino fundamental com atividades não só de leitura, mas principalmente de produção de textos que estimulem a percepção e o exercício para a argumentatividade. Acresce-se a isso o fato de se tornar mais um caminho para desenvolver habilidades exigidas nessas duas atividades, no intuito de favorecer o desenvolvimento da competência leitora, a qual dará suporte para o desenvolvimento da competência produtora de textos argumentativos.

Situando o uso da linguagem no atual contexto tecnológico, a leitura e a escrita têm ampliado e multiplicado suas facetas para atender à demanda de práticas sociais emergentes que decorrem do novo formato de relações sociais em rede. Desse modo, compreendendo letramento numa perspectiva plural, o surgimento de novas formas de comunicação, promovido pelo desenvolvimento de dispositivos tecnológicos (computadores, *tablets*, celulares, etc.) e pelo advento da internet, possibilitou uma nova forma de letramento – o letramento digital – que contempla, além da interpretação, o aspecto *interação* (ARAÚJO, 2008, p.2).

No âmbito da *internet*, o leitor interage com o texto, pois assume não só a função de leitor, mas também de produtor daquilo que lê, em virtude das várias possibilidades de encaminhamentos de leitura que lhe são oferecidas na *Web*. A multiplicidade de textos verbais, não verbais e mistos, a amplitude de *links* que levam a outros textos com tantas outras tantas possibilidades de *links*, com as quais esse leitor se depara diante da tela do computador, é o que se denomina *hipertexto*.

Logo, é preciso ressignificar o ato ler e de escrever, também, no contexto da era cibernética. Crianças e adolescentes lidam diariamente com a tecnologia, usam os dispositivos tecnológicos em benefício próprio, mantêm relações de amizade e afetivo-amorosas com apoio da mídia virtual, usam as redes para criticar algo, se organizar em grupos, defender uma ideia ou simplesmente com fins de deleite. Cabe, portanto, à escola prepará-los para poderem se portar diante dessa gama de textos que lhes é posta, assumindo, de fato, a postura interpretativa e interativa de modo consciente, reflexivo e crítico. Afinal, esse é um dentre os dez objetivos propostos pelos PCN. Além desse, outros objetivos, iniciados pelas formas verbais *posicionar-se, utilizar, interpretar, saber, questionar* (BRASIL/SEF/PCN, 1998, p. 7-8), corroboram essa proposição perante o ensino de língua portuguesa.

Para tanto, nossa colaboração se dá no sentido de propor atividades de ensino de língua, para além da leitura, trazendo conceitos retóricos aplicados à produção de texto, por meio de um grupo do Facebook, como forma de aproximação entre o ensino de língua e a realidade digital e interativa em que vive hoje o jovem estudante. Temos ciência, porém, que devido à brevidade típica da linguagem das redes sociais, um trabalho com leitura e produção de texto, especialmente do universo argumentativo e persuasivo, para ser completo, perpassa pelo uso de outros recursos fora do Facebook. Além disso, entendemos que as tecnologias digitais de informação e comunicação não salvarão o ensino de língua, mas precisam ser levadas em conta ao se pensar práticas pedagógicas, já que lidamos diariamente com alunos que já nasceram e nascem dentro dessa nova realidade.

A retórica, como preceito teórico, favorece bem dois requisitos exigidos pela sociedade contemporânea: a reflexão e a ação dos sujeitos. Esse sujeito ativo e reflexivo, inserido em um contexto de efemeridade e velocidade dos acontecimentos, tem, através de seu discurso, a possibilidade de agir sobre o outro, expondo desejos e opiniões. Para isso, é importante que o orador, aquele que enuncia em um dado texto, tome ciência do que dizer e de como dizer, conduzindo, e até mesmo induzindo a determinada orientação argumentativa, seja para defender, seja para refutar ideias, seja para construir uma imagem de si.

Formar um leitor/produtor proficiente, capaz de posicionar-se perante um texto, utilizar conhecimentos escolares e de mundo para interpretar informações e contextos, saber o que está interrompendo sua compreensão global durante a leitura, questionar

posições, informações, situações reais, enfim, capaz de usar a escrita e a fala nas diversas situações de uso da língua exige muito mais do que uma proposta pedagógica de leitura e produção de textos. Acreditamos, contudo, serem importantes propostas como esta, pois, a soma de esforços poderá provocar efeitos positivos em relação à prática de leitura e à de produção de texto na escola. Considerando a complexidade da situação do ensino de leitura e escrita no país, não temos a pretensão de ser o pó mágico que vai reverter os dados críticos de desempenho em leitura. Mas procuramos apontar caminhos que favoreçam o desenvolvimento de múltiplas habilidades a serem usadas não só na compreensão, mas também na produção de textos argumentativos e persuasivos, utilizando, a princípio, a rede social Facebook como recurso em potencial para motivar os estudantes e iniciar o exercício para a argumentatividade.

Para dar prosseguimento à nossa discussão, cumpre-nos discorrer sobre a noção de gênero do discurso e sua evolução, desde a concepção aristotélica até os nossos dias, uma vez que isso servirá de respaldo e de sustentação às propostas de atividades pedagógicas para o ensino fundamental no que concerne à argumentação e à persuasão.

2 NOÇÃO DE GÊNERO DO DISCURSO: DE ARISTÓTELES AOS NOSSOS DIAS

A definição de gênero do discurso remonta à Grécia Antiga, quando Aristóteles, ao discursar sobre a arte retórica, método a partir do qual se pode estudar a argumentação como meio persuasivo para tratar de questões sobre as quais não se têm prova, traz-nos uma divisão do gênero conforme o objetivo e o auditório. Para ele, o discurso comporta três elementos: o orador, o discurso (tema/assunto/argumentos) e o ouvinte. Transpondo essa concepção para o estudo de gêneros em nossos dias, tais elementos integram o que se convencionou chamar elementos das condições de produção, dos quais trata Orlandi (2001, p. 30): “em sentido estrito tem-se as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato [e em sentido amplo] incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”; enfim, são fundamentais as informações *quem fala, sobre o que se fala e para quem se fala* e toda sua carga social, histórica e ideológica que se circunscreve no discurso.

Para Aristóteles (2005), na condição daquele que ouve, é preciso que se assuma o papel de espectador ou de juiz. Este se pronuncia sobre o passado, em face do qual se julga e se age como juiz; ou o futuro, acerca do qual se delibera sobre assunto controverso como membro de uma assembleia. Já aquele se pronuncia sobre o presente em relação ao qual se manifesta a respeito do talento do orador.

Considerando os elementos tratados acima, Aristóteles define três gêneros: o deliberativo, o judiciário e o epidíctico. No primeiro, o objetivo é o conveniente ou o prejudicial, de modo que o orador pode tanto aconselhar quanto dissuadir a assembleia; no segundo, em que ocorrem as batalhas judiciais, o fim é o justo e o injusto, e o papel do orador gira em torno do acusar e do defender; no terceiro, o intuito corresponde à expressão do belo e do feio, a partir dos quais se elogia ou se censura (ARISTÓTELES, 2005).

De Aristóteles a Bakhtin, pouco se acrescentou no tocante aos gêneros discursivos, de modo que o assunto só voltou a ser discutido por este último entre as décadas de 1960 e 70. Bakhtin (2011), cujos estudos só foram conhecidos a partir da década de 1980, discute, em obra publicada postumamente, o problema e a definição de gênero. O autor introduz, na questão do gênero, o enunciado, cuja natureza deve ser perscrutada por meio da análise da língua em suas modalidades escrita e oral. Segundo

ele, os gêneros são *tipos relativamente estáveis* de enunciados, que envolvem condições específicas e finalidades não só pelo conteúdo e estilo de linguagem, mas, sobretudo, pela construção composicional (BAKHTIN, 2011, p.261).

Além disso, conforme o autor, como os campos da atividade humana são diversos e estão ligados ao uso da linguagem, as formas como ocorre esse uso são também multiformes, ricas e infinitas, dado que, à medida que se modificam, ampliam-se e se complexificam as atividades humanas, decorrentes do desenvolvimento histórico, econômico e social, também se modificam, ampliam-se e se complexificam os gêneros do discurso.

Bakhtin (2011) diferencia dois tipos de gêneros discursivos: os primários, que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata, a exemplo da réplica do diálogo cotidiano; e os secundários, que “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito)” (BAKHTIN, 2011, p. 263), incorporando e reelaborando diversos gêneros primários. A noção de estilo também é tratada pelo autor, ao versar sobre a indissociabilidade dos *estilos de linguagem ou funcionais* e do gênero, pois

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Enquanto Aristóteles (2005) leva em consideração o orador, o discurso e o ouvinte; o tempo; e o fim a que se prestava o discurso para atribuir sua classificação dos gêneros, Bakhtin (2011, p. 268) leva em conta o campo do enunciado, cuja natureza incide nas modalidades oral e escrita, de modo que o gênero do discurso associa-se às práticas sociais e delas resulta, uma vez que, para ele, “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Os estudos de Bakhtin deram um impulso bastante significativo no desenvolvimento de pesquisas sobre os gêneros discursivos. Respaldados em novas abordagens sobre a linguagem, estudiosos da língua têm contribuído para ampliar e aperfeiçoar a definição e caracterização de gênero, dentre os quais citamos Bazerman, Marcuschi e Miller.

Numa abordagem sociointerativa, Bazerman (2011) dá sua contribuição ao estudo dos gêneros, enfatizando as formas escritas, sem esquecer as “marcas enunciativas da textualidade”, na perspectiva da nova retórica de base pragmática, com foco “na circulação de discursos e inovação dos formatos dessa circulação, em termos de meios, canais, modos retóricos e tipificação” (BAZERMAN, 2011, p.10).

Partindo da constatação de que o ensino de leitura tradicionalmente teve mais ênfase na escola e de que o ensino da escrita voltava-se para a produção de textos, priorizando aspectos formais da língua, Bazerman (2011) afirma que, em décadas recentes, esse ensino foi transformado por concepções diversas daquela. O autor faz algumas considerações a esse respeito, das quais vale destacar: escrever bem envolve também a comunicação bem sucedida; a aquisição da escrita é um processo lento e incorpora diferentes atividades; o ensino da escrita deve garantir ao aluno não só sucesso no meio acadêmico, mas também em outras áreas, atendendo a todos os tipos de escrita; ao concluir os estudos, o aluno deve adquirir habilidades que permitam a ele produzir diferentes formas da escrita.

A abordagem de gênero feita por Bazerman (2011) relaciona-se ao universo de documentos, para tratar dos gêneros de forma geral, como, por exemplo, documentos relacionados à realização de matrícula em algum curso, seja superior seja de outro nível: matrícula, boleto para pagamento, cheque usado para pagamento, recibo do pagamento; documento comprobatório de escolaridade, como diploma, declaração, histórico, etc.) que regulam ou orientam as estruturas sociais. Assim, o autor leva em conta a regularidade da variação discursiva, que surge da tipificação de circunstâncias e práticas, e considera tanto as circunstâncias de produção quanto os motivos e ações típicas associadas à escrita e à leitura de textos.

A tipificação, elemento introduzido por Bazerman (2011) ao estudo dos gêneros, refere-se à relação do gênero textual com a situação e estrutura social em que surge, de modo que sua circulação afeta ações, direitos e deveres das pessoas, como é o caso, por exemplo, de uma ementa de curso ou programa de disciplina, que, após apresentada, satisfaz ou não às expectativas do estudante, induzindo-o a agir desta ou daquela forma. Enfim, são textos que influenciam a atividade e a organização social.

Textos desse tipo criam *atos sociais* já que resultam em ações sociais significativas realizadas pela linguagem ou *atos de fala*. Segundo o autor,

Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos os vários tipos de textos se acomodam em “*conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*” (BAZERMAN, 2011, p. 22).

Fundamentado nos estudos de John Austin, Bazerman (2011) afirma que todo enunciado incorpora atos de fala, uma vez que tais enunciados não só significam, mas principalmente fazem coisas, desde que pronunciados ou enunciados pela pessoa certa, na situação certa e com o conjunto certo de compreensões. Tais atos operam em três níveis; o literalmente dito (*ato locucionário*), o ato pretendido (*ato ilocucionário*) e o efeito real (*ato perlocucionário*).

Existe uma relação de similaridade entre o que propõe Bazerman (2011) e o que preceitua Aristóteles. Enquanto este considera o orador, o discurso e o ouvinte como elementos essenciais do discurso, sendo que todo orador deve conhecer o seu auditório, aquele manifesta a importância de se seguirem padrões comunicativos que sejam facilmente reconhecidos, de modo que fica mais fácil antecipar melhor as reações das pessoas. Assim “as formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras emergem como gêneros” (BAZERMAN, 2011, p. 30). Entretanto, o autor salienta que tipificar os gêneros textuais pode levar a incorrer no erro de tipificar e padronizar as situações sociais, tornando a definição de tipificação ou gênero incompleta e enganadora. Para ele, os gêneros devem ser entendidos a partir de como os *fenômenos de reconhecimento psicossocial* integram processos de atividades socialmente organizadas; são, enfim, fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como os realizam.

Além da forma textual, os gêneros tipificam muitas outras coisas, pois são parte da vida das pessoas e indicam o modo como elas dão forma às atividades sociais. Um exemplo simples dessa tipificação é o uso do convite de casamento, gênero que além de tipificar essa forma textual, orienta as ações humanas das pessoas envolvidas no contexto do convite (os noivos e os convidados que terão que se trajar de acordo com o ato cerimonial e, no caso destes últimos, homenagear aqueles presenteando-lhes). Exemplos mais complexos podem ser o diploma de graduação, uma ata de um colegiado, um histórico escolar, uma sentença dada ao réu por um juiz, entre outros.

Na perspectiva de Bazerman (2011), os textos não são vistos como um fim em si mesmo, conforme é praxe ocorrer nas salas de aula, seja em disciplinas que trabalham

com a linguagem, seja em outras. Assim, propõe uma concepção de gênero que leva em conta o que as pessoas fazem e como os textos usados por elas, nas diversas situações comunicativas, as ajudam a fazê-lo.

Mas não se pode se contentar com a caracterização de gêneros pautada na familiarização e nas características mais óbvias, como comumente se faz. Para o autor, é preciso levar em consideração a variedade de conceitos analíticos linguísticos, retóricos, ou organizacionais menos óbvios para examinar uma coleção de textos de um mesmo gênero; incluir um número maior de variedades de texto que ainda podem ser considerados do mesmo gênero; colher informações não só sobre os textos, mas também sobre como as outras pessoas entendem esses textos; e visualizar a gama de práticas implícitas por meio de uma pesquisa etnográfica nos locais de produção e circulação.

Marchuschi (2008), numa abordagem sociodiscursiva, define gênero como uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica. Nesse sentido, dentro de comunidades discursivas, cada gênero textual surge para atender determinadas situações comunicativas. Logo, os gêneros textuais apresentam função e forma bastante peculiares para atender determinadas situações e práticas sociocomunicativas. É sua função, isto é, o propósito a que se presta, que determina sua esfera de circulação. Enfim, não é a forma que determina o gênero, mas sua função dentro das comunidades discursivas.

Além de considerar a função a característica principal, que eleva um texto à categoria de gênero, Marcuschi (2008) também distingue gênero textual, tipo textual e domínio discursivo. Observa-se nos livros didáticos de ensino fundamental e médio uma forte tendência a utilizar tais conceitos ao relacionar os gêneros textuais. O tipo textual relaciona-se à natureza linguística da composição do texto, ou seja, aos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo, elementos que distinguem um tipo de texto de outro; são, enfim, as sequências discursivas de que um texto se compõe, as quais se resumem à narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. A partir desses estudos, é comum se usar o termo sequência em lugar de tipo de texto. Assim, um texto pode ter mais de uma sequência, mas uma delas será predominante, caracterizando-o como narrativo, argumentativo, descritivo, etc. O gênero textual é definido por Marcuschi (2008) como textos que atendem a padrões sociocomunicativos característicos, de modo que o que os define são justamente as composições funcionais, os objetivos enunciativos e os estilos concretamente integrados

a forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Já o domínio discursivo relaciona-se às práticas discursivas que englobam um conjunto de gêneros textuais. Essas esferas de práticas discursivas – religiosa, jornalística, publicitária, criação literária, escolar, científica, cotidiano – podem ser consideradas infinitas, uma vez que as práticas das atividades humanas se modificam histórica, social e culturalmente. Para ilustrar tal assertiva, basta que se observem os inúmeros gêneros textuais os quais surgem, especialmente, com e a partir das inovações tecnológicas ligadas ao ciberespaço. Domínios discursivos são, enfim, “formações históricas e sociais que originam os discursos (MARCUSCHI, 2008, p. 158)

A cada momento da história, os gêneros textuais se modificam para atender novas estruturas sociais. Marcuschi (2010) aponta algumas fases mais marcantes que implicaram uma transformação dos gêneros, bem como sua multiplicação: fase da cultura essencialmente oral; fase pós-invenção da escrita alfabética; fase pós-Idade Média, estabelecida no florescimento da cultura impressa; fase intermediária, ligada à industrialização; e fase da cultura eletrônica, caracterizada pela intensidade de uso das tecnologias, especialmente da comunicação, e suas interferências nas atividades comunicativas diárias, as quais dão origem a uma imensa variedade de gêneros.

As novas tecnologias da informação e comunicação impulsionaram o surgimento de novos gêneros, decorrentes de um processo de “transmutação” e assimilação de um gênero para outros gêneros (BAKHTIN, 2011). Marcuschi (2008) ressalta, porém, que esses novos gêneros, embora tenham sua identidade própria e se ancorem em suportes diversos, especialmente os emergentes da mídia virtual, trazem similaridade com os gêneros que os antecederam, a exemplo da carta e do *e-mail*.

Outro aspecto tratado por Marcuschi (2008), que dialoga, em certa medida, com Bazerman (2014), é justamente a questão do gênero como elemento de controle social e até mesmo de exercício de poder. É o que ocorre, por exemplo, com a emissão de documentos que ficam a cargo de instituições e pessoas constituídas legalmente para tal, a exemplo da emissão de diplomas, de alvará de soltura ou de elaboração de matéria jornalística entre outros.

Além disso, o autor ainda inclui outro elemento importante: o suporte do gênero, pois todo evento de texto, configurado em gênero textual, necessita de um suporte, de um lugar físico ou virtual para se realizar, fixar-se, materializar-se. Para ele, “os gêneros

têm preferências e não se manifestam na indiferença a suportes” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Embora enfatize que o fator determinante de um gênero se liga a aspectos sociocomunicativos e funcionais da linguagem, Marcuschi (2010) não desconsidera outros fatores que possam vir a determinar um gênero, como a forma e até mesmo o suporte. O autor cita, como exemplo, a publicação de um artigo científico, gênero do domínio discursivo da ciência, que tem seu valor modificado ao ser publicado em uma revista científica e em um jornal diário. Conquanto seja o mesmo texto, a publicação no suporte *jornal* perde seu valor de ciência para a comunidade científica. Logo, há de se ter cautela ao se incluir um texto em determinada categoria de gênero, pois é preciso levar em conta não só as formas e funções, mas também o suporte em que o texto se materializa e veicula informações.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais, também tratados pelos PCN, constituem-se em elementos tipicamente discursivos e são vistos como práticas sociais. O uso de determinado gênero visa a atender determinados objetivos, isto é, “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de comunicação” (MARCUSCHI, 2008, p. 150). Logo, as condições de produção envolvem propósitos, ações e conteúdos, elementos distintivos e constitutivos de determinado gênero textual, os quais o aluno deve dominar para saber escolhê-los e utilizá-los em práticas sociais que assim os exigirem, incluindo os gêneros digitais. Para o autor, ao contrário do que se podia imaginar, a influência da internet não foi tão devastadora para a escrita, pois esta continua sendo essencial nesse meio e ocorre intensamente “nas relações interpessoais virtuais, e ao contrário nas não virtuais” (ibid., p. 203).

2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS CIBERESPAÇO

Ao tratar da renovação do ler/escrever na rede virtual, considerando o texto sob a ótica da multimodalidade, Brito e Sampaio (2013) afirmam que se presencia hoje uma transmutação de gêneros (conceito já tratado por Bakhtin) pela qual ocorre o surgimento de outros gêneros – os ‘gêneros digitais’ ou ‘emergentes’ – marcados pelo hibridismo, uma vez que, no espaço virtual, se misturam sons, imagens e palavras, marcando uma

reconfiguração do texto em sua arquitetura, de modo que tais gêneros exigem também um olhar semiótico.

Consequentemente, há também uma transformação do perfil do leitor, que se vê diante de uma multiplicidade de textos com sua diversidade de forma e de conteúdo. Tais textos se assentam “na teoria da multimodalidade ou semiótica” de Kress e Van Leeuwen, tratada por Brito e Sampaio (2013). Caracterizam-se por serem um lugar onde “coexistem diferentes níveis semióticos, como o visual, sonoro, gestual, etc. conferindo significados específicos à linguagem” (BRITO e SAMPAIO, 2013, p. 299) no convencionalmente denominado hipertexto, cujos elementos constitutivos (elementos verbais, imagéticos e sonoros) conferem função retórica na construção dos sentidos.

Além disso, o caráter veloz, versátil e atrativo das TIC seduziu os visitantes do ciberespaço, ressignificando o ato de ler/escrever; pois, em lugar da linearidade dos materiais impressos, o leitor depara-se com um universo de possibilidades de leitura não linear inimaginável, possibilitando-lhe construir seu próprio caminho de leitura. Ao se utilizar dos *links* e de outros recursos que trazem texto escrito, imagens e sons, são exigidas novas habilidades dos sujeitos, no momento da leitura/escrita hipertextual, além de outras competências para compreender a função dos elementos linguísticos e semióticos na construção dos sentidos dos textos. Entretanto, é preciso planejar cuidadosamente atividades relevantes na prática de leitura/escrita, incluindo também textos midiáticos virtuais, a fim de envolver e estimular os sujeitos aprendizes na e para a construção de saberes que lhes são essenciais; é preciso discernir o ato de ler dentro e fora da *Web*, tratar a leitura/escrita sob novas perspectivas.

É tratando desse texto do universo digital, cuja natureza envolve várias semioses, onde não só, mas principalmente se deu maior espaço à escrita, a qual predomina incontestavelmente, de forma convencional ou não, dada as exigências desse novo suporte de texto - o computador -, que é possível aplicar as estratégias de argumentação e persuasão, fundamentadas na Retórica de Aristóteles e na Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Os métodos tradicionais de ensino da língua portuguesa habitualmente tratam da argumentação apenas nas séries finais da educação básica e na perspectiva da linguística textual (considerando aspectos formais e linguísticos), com o propósito visivelmente direcionado a concursos (vestibulares, concursos públicos, Enem) e essencialmente em gêneros típica e tradicionalmente argumentativos, com predomínio da dissertação escolar, e, por força do livro didático

adotado (os quais procuram se adequar aos PCN por exigências do MEC), também de editorial, artigo de opinião e reportagem.

Já que o estudante da educação básica é um leitor/produtor de texto em potencial e que, constantemente, lida com uma série de textos virtuais, principalmente através das redes sociais, é imprescindível que se trate da argumentação também nos gêneros digitais. Dessa forma, amplia-se o universo leitor do estudante, de modo que este aprenda a perceber, identificar e distinguir os mais variados recursos ou estratégias argumentativas e, conseqüentemente, aprenda também a usá-los para aprimorar não só as competências de leitura, mas também as de produção de textos.

Marcuschi (2008) relaciona algumas características próprias dos gêneros emergentes na mídia virtual, ressaltando que estão em processo de franco desenvolvimento, em fase de fixação, cujo uso se torna cada vez mais generalizado; apresentam particularidades formais próprias, embora tenham certas características de gêneros que os antecederam; proporcionam a revisão de alguns conceitos tradicionais sobre textualidade; e, ainda, obrigam-nos a repensar nossa relação com a oralidade e a escrita, já que mudam sensivelmente tal relação.

As concepções abordadas aqui respaldam o nosso entendimento de que as postagens autorais do Facebook, aquelas produzidas pelo próprio usuário da rede, quer façam uso apenas da língua escrita, quer utilizem outros recursos não verbais de apoio, como imagens, gráficos, mapas, vídeos, etc., são um novo gênero digital que, paradoxalmente, apresentam características diferentes, mas similares aos gêneros orais e escritos convencionais que os antecederam. Assim, ao abrir um perfil no Facebook, o usuário manifesta-se livremente, sem as amarras próprias do sistema educacional. E essa liberdade traz uma nova percepção de gênero, de texto, de informação, de oralidade e de escrita. O espaço do Facebook, utilizado original e primordialmente para exposição de uma imagem positiva de si e, posteriormente, para formação de ciclo de amizades virtuais e de espaço para bate-papos e discussões, torna-se também um espaço propício à transmutação de gêneros, já que o usuário, em sua liberdade de expressão, recorre a gêneros preexistentes para criar novos gêneros que possam atender a essa nova prática social: o uso das redes sociais. Um exemplo disso são as postagens de felicitações por passagem de aniversário, casamento, formaturas, etc., em que se amplia e modifica um gênero escrito que já fora bastante usado: cartão de felicitações. Além de tudo isso, as postagens autorais como gênero digital carregam também marcas de outros gêneros, não

só na concepção mais usual de gêneros na perspectiva de teóricos que ampliaram a discussão de Bakhtin, mas também dos gêneros retóricos, cujas finalidades podem ser aplicadas mesmo em tempos atuais.

Dar espaço para as práticas da linguagem em uso na escola é promover, também, uma abertura para a concepção de língua voltada para sua função social; é possibilitar o acesso a gêneros do discurso, postos ou em processo de formação ou transmutação e presentes, com grande relevância, na internet, sobretudo no Facebook, de modo que possam ser utilizados, potencialmente, por todos que acessam as redes sociais de modo geral; é, ainda, promover, para os estudantes, o contato com os gêneros do discurso aristotélicos e com a reflexão sobre eles, com vistas a reconhecê-los e a utilizá-los em sua prática escolar e social, para se tornarem mais persuasivos e com maior poder de argumentação; e, por fim, é oportunizar ao estudante o domínio da linguagem escrita e de todas as suas nuances para seu uso efetivo nas diversas situações sociocomunicativas, inclusive, naquelas relacionadas a sua vivência virtual.

Já que pretendemos aplicar os conceitos da retórica, da argumentação e de gêneros discursivos, em uma mídia virtual, pretensamente democratizada, dado seu caráter gratuito, o Facebook, apresentaremos, no capítulo seguinte, tanto um breve histórico dessa rede social - apresentando estruturas e características a ela inerentes, desde sua fundação, e outras, adquiridas ao longo de sua evolução, para atender às demandas de seus usuários -, quanto o impacto das novas formas comunicativas que favorecem a modificação dos gêneros ali veiculados.

3. O FACEBOOK: DE REDE SOCIAL A RECURSO PEDAGÓGICO

3.1 FACEBOOK: COMO TUDO COMEÇOU

Dado o caráter recente do fenômeno Facebook, existente há apenas pouco mais de uma década e, ainda, dado o caráter fragmentário próprio das centenas de milhares de informações veiculadas na internet, uma busca sobre o histórico do Facebook torna-se um tanto quanto difícil, se levarmos em conta o fato de se necessitar, para este estudo, de fontes fidedignas e confiáveis. Para se ter uma visão geral de como tudo começou até nossos dias, ponto suficiente para esta pesquisa, colhemos informações de fato fragmentadas de artigos e publicações digitais que tratam um pouco desse fenômeno e de sua história a qual se confunde com o próprio caráter veloz e fragmentário não só do desenvolvimento tecnológico da era da informação, mas também do processo de democratização das tecnologias da informação e comunicação.

Nascido oficialmente no ano de 2004, o Facebook foi um projeto desenvolvido para estudantes universitários de Harvard⁹. Mark Zuckerberg, estudante de 19 anos, da universidade de Harvard, criou o *Course Match*, um *software* de internet que facilitava aos estudantes escolherem seus cursos, ao acessar informações sobre a lista de matriculados de determinado curso ou sobre o curso escolhido por determinada pessoa. A adesão foi imediata e significativa. Logo depois, Zuckerberg desenvolveu, em novembro de 2003, um outro projeto: o *Facemash*, que, por meio de postagem de fotos de calouros, tiradas para identificação no ato de matrícula, visava escolher a pessoa mais atraente daquela universidade. O *Facemash* foi um sucesso clandestino, pois Zuckerberg usou a rede de internet da universidade sem autorização. Dessas experiências e de sua participação no *site Friendster*, rede social em que as pessoas criavam seu próprio perfil, contendo dados sobre informações pessoais, o jovem estudante criou o *TheFacebook*, pensado como uma rede social que facilitasse a comunicação e o compartilhamento de informações entre pessoas. Muito mais que um site de encontros, o *TheFacebook* “era uma ferramenta de comunicação básica,

⁹ KIRKPATRICK. David. **O efeito Facebook**: os bastidores da história da empresa que está conectando o mundo. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca LTDA, 2011 (versão digital). Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/O%20Efeito%20Facebook%20-%20David%20Kirkpatrick.pdf>. Acesso em 23/03/2015, às 22h30.

destinada a resolver o problema simples de acompanhar seus colegas na faculdade e o que acontecia com eles” (KIRKPATRICK, 2011, p.31)

Com a colaboração de alguns colegas (Eduardo Saverin, Chris Hughes, Dustin Moskovitz) e pouco investimento, o *TheFacebook* tornava-se mais popular, porém seu acesso ainda estava restrito ao espaço universitário. Nele os estudantes criavam um perfil, poderiam indicar seu status de relacionamento, incluir informações, como número de telefone, e-mail, cursos que estavam fazendo, livros, filmes, músicas, clubes, filiação política e uma frase favorita. Era um software, cujo conteúdo era criado por seu próprio usuário. Além disso, o usuário poderia definir suas opções de privacidade. Os usuários descobriram também que o *TheFacebook* poderia ser usado para fins práticos, como grupos de estudos, postagens de notícias, organização de encontros. Enfim, tornava-se um espaço muito mais vantajado do que o pensado a priori por seu idealizador. Outro aspecto importante que permanece até hoje é o fato de “o *TheFacebook* ser uma ferramenta de autoexpressão (...) [em que] as pessoas estavam começando a reconhecer muitas facetas do seu ‘eu’ que poderiam ser projetadas na tela” (KIRKPATRICK, 2011, p.34). Segundo Kirkpatrick (2011), em menos de um mês seis mil usuários já utilizavam a rede. O serviço foi aberto para outras universidades e em um mês o número de usuários ativos alcançou dez mil. O processo de criação e amadurecimento das ideias tornaram o *TheFacebook* simplesmente Facebook¹⁰, metamorfoseado no que hoje conhecemos: uma plataforma onde coexistem uma rede de conexões entre amigos e um espaço que pode ser usado para distribuir qualquer tipo de informação quer exposta por usuários, quer oriunda de outros *sites*, através de aplicativos desenvolvidos por terceiros e links que conectam o usuário a outras redes de conexões virtuais. Em pouco tempo, o Facebook teve a adesão de milhares de pessoas, alcançando vários espaços geográficos para além do espaço americano. Esse crescimento foi tão intenso que despertou forte interesse de empresas da área pelo *site*, visto como uma “mina de ouro” para os negócios da cibernética. Mas, o detentor da marca Facebook, Mark Zuckerberg, manteve seu propósito maior de manter seu controle, bem como manter a característica primeira do projeto: uma rede social

¹⁰ Em 2005, o nome da já empresa The Facebook foi alterado para Facebook, alcançando neste ano o acesso de mais de 800 redes universitárias (CORREIA, Pedro Miguel Alves Ribeiro; e MOREIRA, Maria Faia Rafael Moreira. **Novas formas de comunicação:** história do Facebook – uma história necessariamente breve. Revista Alceu, v. 14, n.28, p. 168 a 187 – jan./jun., 2014. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu%2028%20-%20168-187.pdf>). Acesso em 23/03/2015.

gratuita. Acrescida a essa característica, o Facebook é hoje uma rede aberta que, adotadas as medidas de segurança e privacidade exigidas pelas experiências desagradáveis de seus idealizadores, proporciona ligações com outros sites e inclusão de aplicativos que permitem ao usuário utilizar o espaço virtual com um grau de interatividade quase indescritível. Reproduzimos aqui o gráfico de evolução do número de utilizadores do Facebook de 2004 a 2012 (Figura 1), de Correia e Moreira (2014), publicado no artigo intitulado “Novas formas de comunicação: história do Facebook – uma história necessariamente breve”.

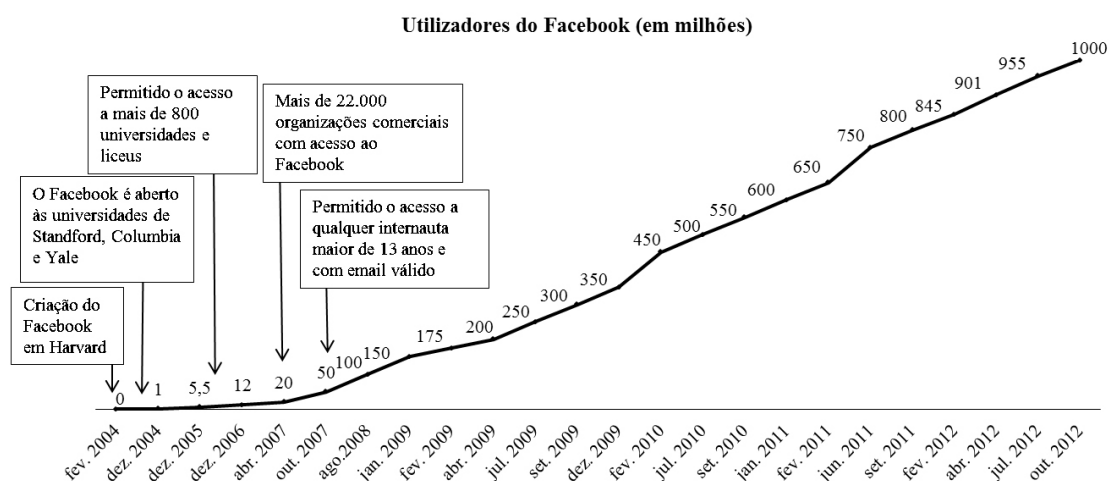


Figura 1 - Evolução do número de utilizadores do Facebook de 2004 a 2012.

Fonte: Correia e Moreira, 2014. Revista Alceu, v. 14 – n.28 –p. 172 – jan./jun. 2014.

Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu%2028%20-%20168-187.pdf>

O crescimento do acesso de usuários ao Facebook, em oito anos, foi bombástico. Apesar de ter se originado nos Estados Unidos da América, o Facebook é hoje um *site* acessado diariamente por milhões de pessoas em todo o mundo. Conforme Correia & Moreira (2014, p.172), “mais de 80% dos atuais utilizadores do Facebook residem fora dos Estados Unidos, tendo-se registado novos e rápidos crescimentos do Facebook a nível internacional, com o Facebook disponível em mais de 70 línguas”.

Na página oficial do site no Brasil, o Facebook descreve sua missão:

A missão do Facebook é dar às pessoas o poder de compartilhar informações e fazer do mundo um lugar mais aberto e conectado. Milhões de pessoas usam o Facebook para compartilhar um número

ilimitado de fotos, links, vídeos e conhecer mais as pessoas com quem você se relaciona (FACEBOOK, BRASIL, 2015).

Na tela inicial de acesso ao Facebook, uma frase também representa essa definição e o propósito inicial do projeto de Zuckerberg: gratuidade e ferramenta de comunicação social em rede. “No Facebook você pode se conectar e compartilhar o que quiser com quem é importante em sua vida (...) Abra uma conta, é gratuito e sempre será” (FACEBOOK, BASIL, 2015).

Segundo Correia e Moreira (2014, p. 172), “Desde a sua criação em fevereiro de 2004 até os dias de hoje, o Facebook transformou-se num extraordinário caso de sucesso através do domínio massivo de milhões de interações sociais diárias”. Daí o grande interesse de empresas de publicidade, comunicação e tantas outras que viram no Facebook um meio propulsor de grandes lucros. Qualquer pessoa que acesse a rede pode visualizar aplicativos e uma série de publicidade. Além de propensos à interação social, os usuários são consumidores em potencial de produtos, serviços e ideias. Não é à toa que recentemente, muitos dos movimentos políticos e sociais tiveram no Facebook um elemento fundamental de mobilização, já que, por meio da rede de amigos do Facebook, outras redes eram (e são) acionadas e, em um curto espaço de tempo, uma infinidade de pessoas tem acesso à informação, a exemplo do que ocorreu no Brasil, nas manifestações de junho de 2013, cujo estopim foi o aumento da tarifa da passagem no transporte público e ascendeu para interesses diversos e maiores, como melhoria na saúde, na segurança, na educação, etc. O Facebook também tem sido utilizado por interesses políticos aqui no Brasil, desde a campanha eleitoral presidencial, em 2014, até as manifestações contra o governo da presidenta eleita Dilma Rousseff, em março de 2015. Essa utilização de cunho político e ideológico não é característico somente do Brasil. Basta uma rápida busca na internet sobre movimentos que utilizaram o Facebook como instrumento de mobilização que, certamente, se encontrarão vários outros exemplos em outros países e continentes.

Extrapolando o objetivo meramente comunicativo, autoexpressivo e autoexpositivo, o Facebook passou a ser utilizado como ferramenta em diversas áreas das atividades humanas, sendo foco, inclusive, de estudo de comportamento social. Se empresas logo reconheceram seu poder de disseminação de produtos e serviços, se os movimentos sociais e políticos descobriram e utilizaram seu poder de mobilização, por que, então, não reconhecer e, melhor ainda, otimizar o Facebook como ferramenta de

apoio pedagógico, a partir da qual possam ser desenvolvidas atividades escolares que promovam o aperfeiçoamento da leitura e escrita de textos, especialmente os de caráter argumentativo e, até mesmo, estimulem o desenvolvimento de aplicativos que favoreçam o melhoramento da prática leitora e escritora de textos?

É nessa perspectiva que este trabalho caminha, enquanto sugestão para utilizar o Facebook como um meio favorável também à aprendizagem. No entanto, para utilizá-lo, é importante conhecer os recursos que têm sido desenvolvidos no *website* e reconhecer aqueles que poderão ser utilizados para otimizar a relação dos estudantes com o conhecimento formal e com os fatos que acontecem a sua volta e que podem ser reflexo de acontecimentos globais. É preciso inserir, no currículo escolar, conhecimentos não definidos formalmente que estão postos no universo vivencial de estudantes da educação básica. A relação desse aluno com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação deve, portanto, ser levada em conta no momento de se planejar o conteúdo programático para as respectivas séries. Além disso, é sugestivo que integre o currículo escolar, de modo que permita a cada estudante selecionar e utilizar em seu favor a infinidade de informações publicadas diariamente nas mídias digitais e veiculadas na sua rede de amigos do Facebook, hoje dotada de dispositivos capazes de interligar o usuário não só a sua rede de amigos virtuais, mas também a informações externas, através de publicações e compartilhamentos de *links* que o levam a outros *sites*.

3.2 O FORMATO DA PÁGINA INICIAL DO FACEBOOK: ACESSO E ESTRUTURA

Desde sua fundação, em 2004, o Facebook vem sofrendo transformações e adaptações para atender principalmente às necessidades de segurança dos usuários, bem como das empresas colaboradoras e investidoras. Não interessa para esta pesquisa apresentar um detalhamento exaustivo das modificações ocorridas desde sua fundação. Entretanto, é fundamental tratar de algumas informações básicas quanto a seu acesso, a sua estrutura e aos recursos disponíveis para o usuário, uma vez que nossa proposta pedagógica, descrita em capítulos subsequentes, recorre ao Facebook como um meio de viabilizá-la, visto que se torna um instrumento motivador para tratar de leitura e de

escrita de textos em que se use a argumentação ou estratégias argumentativas / persuasivas com o objetivo de persuadir.

a) **Quem pode e como acessar?**

Para ter acesso ao Facebook, basta ter uma conta válida de e-mail ou um número de celular e realizar seu cadastro, o qual exige, além desses dois dados, a inclusão da data de nascimento. Para esse item, há um link explicativo ao lado com a pergunta *Por que preciso informar minha data de nascimento?*. Ao clicar sobre ela, vem a justificativa: “Ao **informar sua data de nascimento**, você ajuda a garantir que a sua experiência no Facebook seja adequada à sua idade. Se desejar alterar quem vê isso, vá para a seção Sobre do seu perfil” (FACEBOOK, BRASIL, 2005).

Nos *Termos* do Facebook¹¹, que trata dos direitos e responsabilidades do usuário, são colocadas as regras de privacidade e segurança, dentre as quais ressaltam-se os termos quanto ao respeito à propriedade intelectual e à idade mínima de 13 anos para abertura de conta¹². No primeiro caso, o Facebook reserva-se o direito de remover o conteúdo e caso o usuário continue a infringir as regras, será automaticamente excluído. Já no segundo caso, apesar de existirem regras de segurança e privacidade, não é possível o Facebook impedir que o usuário use de má fé e forje uma outra idade, ou mesmo ser outra pessoa. Assim, o site responsabiliza o usuário por qualquer informação veiculada, não tendo ainda um dispositivo que, de fato, controle a permissão de abertura de conta, respeitando essa idade mínima. Considerando este último aspecto, ressaltamos que nossa proposta não fere o requisito da idade mínima, uma vez que os alunos do 9º ano estão em idade regular.

Abaixo da opção de seleção do sexo “Feminino ou Masculino”, o usuário também encontra a informação: “Ao clicar em ‘Abrir uma conta’, você concorda com nossos Termos e que você leu nossa Política de Dados, incluindo nosso Uso de Cookies” (FACEBOOK, BRASIL, 2015). Os trechos sublinhados indicam que, ao clicar sobre eles, o usuário será levado a informações sobre os *Termos* referidos acima, bem como à Política de Dados e Uso de Cookies.

¹¹ FACEBOOK. BRASIL. Termos. Disponível em: <https://www.facebook.com/legal/terms>. Acesso em 27/03/2015.

¹² Nos Termos, item 4 que trata do *Registro e segurança da conta*, a 5ª regra limita a idade mínima para abertura de uma conta: “Você não usará o Facebook se for menor de 13 anos”. (FACEBOOK, BRASIL, 2015). Disponível em <https://www.facebook.com/legal/terms>. Acesso em 27/03/2015.

No item *Política de Dados*, o Facebook dá ciência ao usuário sobre: o tipo de informação coletada pelo *site*; a autorização automática de outros *sites* de empresas parceiras ou de aplicativos de terceiros para utilizarem as informações coletadas; e a forma como tais *sites* e aplicativos usam e compartilham suas informações. O *site* apresenta também informações sobre como gerenciar e excluir informações pelo próprio usuário, como responder a solicitações judiciais e como entrar em contato com o Facebook em caso de dúvida. Enfim, o *site* demonstra seriedade e preocupação com a privacidade e segurança de seu usuário e sempre o notifica quanto à mudança de sua política, dando-lhe “a oportunidade de analisar e comentar a política revisada antes de continuar a usar nossos Serviços”¹³ (FACEBOOK, BRASIL, 2015)

Ao clicar sobre o *link* Usos de Cookies¹⁴, o usuário é direcionado para uma página que contém informações técnicas de funcionamento e utilidade dos *cookies*, seguidas de exemplos, definidos no próprio site como

pequenos arquivos armazenados em seu navegador ou dispositivo pelo site ou aplicativo usado ou um anúncio sendo visualizado. Pixel tags (também conhecidos como GIFs limpos, Web beacons ou pixels) são pequenos blocos de código em uma página da Web que permitem que elas realizem ações como ler e armazenar cookies e transmitir informações para os nossos parceiros (FACEBOOK, BRASIL, 2015).

De modo mais simples, para facilitar a compreensão geral do funcionamento do Facebook, pode-se afirmar que *cookies*, enfim, são tecnologias responsáveis pelo acesso a esse meio virtual, através de *login* e senha; pela medição de uso e acessos a páginas e *sites* de filiais e de parceiros da empresa; pela manutenção da segurança e da privacidade, entre outros.

b) Quais recursos ou funcionalidades o Facebook disponibiliza atualmente?

Ao acessar o Facebook com uso de e-mail e ou de número de celular e senha, o usuário terá acesso a seu perfil que, atualmente, apresenta uma performance visual

¹³ Na data de acesso à Política de Dados, em 27 de março de 2015, o Facebook informava como data da última revisão: 30 de janeiro de 2015. Disponível em <https://www.facebook.com/about/privacy>.

¹⁴ “Tecnologias como cookies, pixel tags (“pixels”), identificadores de dispositivo ou outros e armazenamento local (coletivamente, “Cookies e tecnologias semelhantes”) são usadas para transmitir, proteger e entender produtos, serviços e anúncios, dentro e fora dos Serviços do Facebook” (FACEBOOK, BRASIL, 2015). Disponível em: <https://www.facebook.com/help/cookies> Acesso em 27/03/2015.

bastante atrativa e se encontra dividido em três colunas. À esquerda da tela do computador, encontra-se o nome do usuário com foto que dá acesso direto a informações pessoais; o Feed de Notícias, a partir do qual o usuário pode ter acesso a Principais Histórias ou a Histórias mais Recentes; Mensagens; Eventos; Grupos, dos quais o usuário faz parte e onde pode criar seu próprio grupo; Aplicativos, como jogos e outros; Amigos; Interesses; Páginas; e Eventos. Na coluna central, mais larga que as demais, situam-se as opções *Status*, Adicionar fotos/vídeo e Criar álbum de fotos. Na parte inferior dessas opções, há uma caixa de texto com a frase *No que você está pensando?*, espaço onde o usuário poderá apresentar seu *status*, bem como postar fotos, imagens, textos e compartilhar publicações. Na parte de baixo, estão as postagens de outros usuários que fazem parte da rede de amigos do Facebook, organizadas de duas formas: ou por *Principais Histórias*, ou *Histórias mais Recentes*. Na coluna da direita da tela do monitor ou notebook, situam-se novidades elencadas em tempo real de publicações, compartilhamentos, comentários e curtidas de amigos do usuário.

Em posição mais descente, há duas listas que se alternam com outras: Pessoas que talvez você conheça, Jogos que talvez você curta e Patrocinado, espaço de publicações de anúncios. Na parte inferior dessa coluna, fica o Bate-papo, onde o usuário pode encontrar uma relação de amigos on-line e com eles manter um diálogo. Nesse item, o usuário pode selecionar várias opções, dentre elas, a de desativar bate-papo.

Na parte superior da página inicial do perfil do usuário, existe o recurso de procurar pessoas, coisas e locais; e, ainda, quatro ícones: no primeiro, o usuário pode *Encontrar amigos*, atender a *Solicitações de amizades* e *Configurações*, que permite ao usuário determinar quem poderá solicitar sua amizade - *Amigos de amigos* ou *Todos*; no segundo, pode acessar sua *Caixa de Entrada*; no terceiro, pode verificar as *Notificações*, todas as vezes que o usuário for mencionado por amigos ou tiver suas publicações curtidas, compartilhadas e comentadas; e, no quarto, há a figura de um cadeado que dá acesso a atalhos de privacidade, onde o usuário pode definir suas *Preferências de privacidade*, *Quem pode ver minhas coisas?*, *Quem pode entrar em contato comigo?*, *Como faço para impedir alguém de me incomodar*, além da opção de acesso a mais configurações e às noções básicas de privacidade, disponibilizadas pelo *site*.

O usuário pode ainda, nessa tela inicial de acesso ao Facebook, optar por acessar o seu próprio perfil, clicando sobre seu nome. Nesse caso, a tela aberta dará acesso à

Linha do tempo do usuário centralizada, onde constam todas as suas publicações organizadas cronologicamente, bem como a foto de perfil, a sua foto de capa e as informações disponibilizadas pelo usuário. Ainda na linha do tempo, o usuário tem a opção de publicar fotos tiradas de uma *webcam*, marcar amigos nessa publicação, assinalar o sentimento que vive no instante da publicação, adicionar um local a sua publicação e definir data do que publicar. À esquerda da linha do tempo, aparecem informações básicas do usuário, como onde trabalha, onde estuda, onde mora, qual *status* de relacionamento e data de nascimento. Logo abaixo (Figura 2), pode-se verificar o número de amigos, bem como ter acesso a cada um deles; e também Fotos, Vídeos, Locais, Esporte, Músicas, Filmes, Livros¹⁵. Mas é possível acessar também essas e outras informações no perfil do usuário nos links Sobre, Amigos e Mais ▼.



Figura 2 – Página inicial: perfil de usuário do Facebook - A
Fonte: Perfil da autora: Facebook, 2015

¹⁵ Fonte: Perfil Edriana Rocha. Facebook. <https://www.facebook.com/>. Acesso em 28/03/2014.

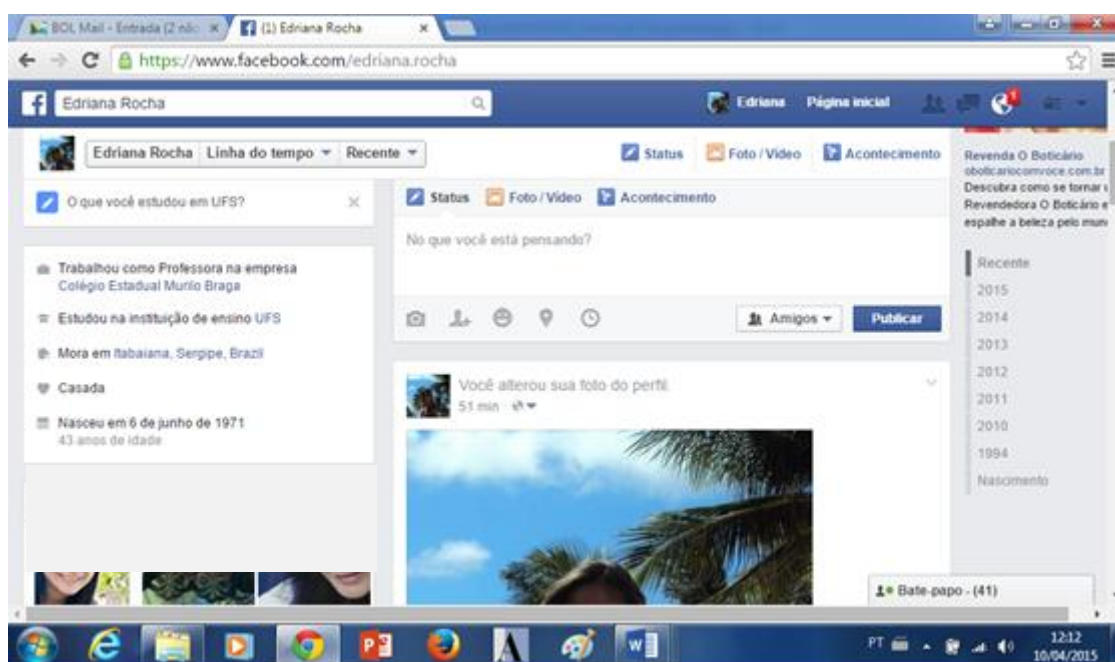


Figura 3 – Página inicial: perfil de usuário do Facebook - B
Fonte: Perfil da autora: Facebook, 2015

Todos os recursos disponibilizados no Facebook mantêm e aprimoram o propósito inicial do site de ser uma rede de conexão que permita a seus usuários maior interatividade e autoexpressão, movendo gostos e construindo uma imagem positiva de si.

c) **Como criar um grupo?**

Dentre os recursos disponibilizados pelo Facebook, vários podem ser utilizados para fins pedagógicos, desde jogos e aplicativos à criação de páginas e grupos. Para este trabalho, interessa-nos o último, sendo que atribuímos o diferencial do grupo como recurso pedagógico à abordagem dos preceitos da Retórica e Nova Retórica, que possibilita otimizar capacidades expressivas e comunicativas, com vistas ao desenvolvimento de múltiplas habilidades necessárias à formação de um leitor proficiente, melhorando, dessa forma, a relação do alunado com os diversos gêneros e textos nas suas modalidades escrita e oral.

Segundo Correia & Moreira (2014, p. 175), “em termos organizacionais, a componente chave do Facebook reside na estrutura das suas redes, que definem os utilizadores em função de um determinado nível de acessibilidade”. Nesse sentido, membros de uma mesma rede têm acesso à informação um do outro por pertencerem a

essa mesma rede. Mas o usuário pode alterar suas condições de privacidade tornando seu perfil restrito mais expansivo ao público (CORREIA E MOREIRA, 2014, p. 176).

Os grupos do Facebook, por exemplo, podem ser criados de duas formas: **grupo aberto**, para qualquer usuário da rede, ou **grupo fechado**, cujas publicações só podem ser visualizadas por usuários convidados e aceitos pelo administrador do grupo. De acordo com Correia & Moreira (2014, p. 176),

Os grupos são usados para discussões e eventos, e constituem uma forma muito particular de permitir que um certo número de pessoas possa juntar-se *on-line*, em simultâneo, para partilhar informação e discutir temas específicos. Assim, os grupos são majoritariamente usados por clubes, empresas e organizações públicas para promover o envolvimento de membros, sócios, funcionários, utentes ou clientes. Concretamente, um grupo inclui, não só os seus membros, como conteúdos de notícias recentes, conteúdos de murais, fotografias, vídeos e todos os comentários que lhes estão associados.

A criação de grupos não difere muito da criação de um perfil individual. Basta seguir cinco passos: 1) ter uma conta no Facebook; 2) acessar a conta, fazendo *login*; 3) no lado direito da tela, logo abaixo do *Feed* de Notícias, Mensagens e Eventos, clicar em criar grupo; 4) colocar o nome do grupo; 5) convidar amigos; e 6) começar as atividades do grupo com publicações, compartilhamentos, comentários e bate-papos.

Comumente, conforme já referido acima, podemos afirmar que os grupos de Facebook são usados também por grupos de pessoas com interesses comuns, a saber, estudantes, escritores, fotógrafos, entre outros, que visam além de debater conteúdos, divulgar informações e manter seus membros antenados com os acontecimentos referentes a suas áreas de interesse. Em grupos como esses, o número de membros é reduzido, e o objetivo maior, como já apontamos, é manter uma interação em que cada membro possa, com liberdade, expor e comentar ideias, livres das amarras de instituições reguladoras como, por exemplo, é o caso da escola.

De acordo com o “Guia de Uso do Facebook”,

O Facebook permite criar pequenos grupos com pessoas selecionadas para a troca privada de informações. Além de fotos, posts e compartilhamento de documentos, os membros de um grupo poderão conversar uns com os outros através do bate-papo. Quando um membro de um grupo posta algo no espaço privado, todos seus integrantes irão receber a notificação sobre o post. Por exemplo, um ex-aluno da turma de 1988 que posta as fotos de sua formatura tem

garantia de que os ex-colegas viram, pois, quando o material é inserido no Grupo “Colégio La Salle – Turma 1988”, todos os membros serão avisados sobre as fotos e o conteúdo disponibilizado (LA SALLE, 2015, p. 05).

Um bom material que trata do uso do Facebook como recurso pedagógico é “Facebook para Educadores”¹⁶, (PHILLIPS, DEREK E BJ FOGG, s/d). Nele, os autores listam sete formas de como educadores podem usar o Facebook na escola. Discorrem sobre informações importantes desde privacidade e segurança a seu uso como conteúdo e ferramenta pedagógica, contribuindo para preparar os alunos a usar com qualidade e segurança a rede social, bem como levá-los a reconhecer a importância de uso de grupos e páginas para discutir e expor ideias e opiniões com usuários que não são necessariamente seus amigos convencionais sem expor seu perfil, no qual, com certeza, postam publicações e fotos de ordem pessoal. Isso vale tanto para professores quanto para alunos. O material orienta ainda:

Em um ambiente educacional, sugerimos que você crie grupos “fechados”, não “abertos”. Isso significa que, embora a lista de membros do grupo seja pública, o conteúdo do grupo é privado, disponível somente para membros do grupo. Isso ajuda a proteger a privacidade de seus alunos. [Além disso, é] uma oportunidade para você ampliar a aprendizagem para fora da sala de aula tradicional. Ao usar um grupo do Facebook para complementar o que você ensina na sala de aula, você fornece aos alunos oportunidades de aprendizagem sob demanda (PHILLIPS, DEREK E BJ FOGG, s/d, p.11).

É nesse sentido que os grupos de Facebook podem ser utilizados como ferramenta pedagógica, mas tendo o cuidado de não descaracterizar esse ambiente virtual, ou seja, não o tornando um ambiente em que as publicações e comentários sejam alvo de avaliação, correção, punição, etc. A característica inerente aos grupos deve se manter intacta ou pelo menos preservada, e o membro usuário deve ter sua liberdade de curtir, comentar e compartilhar respeitada. Nesse aspecto, os professores e professoras podem aumentar o grau de adesão dos membros do grupo, por meio de publicações motivadoras que atendam às necessidades e às expectativas primárias dos integrantes e, paulatinamente, preparem-nos para, também, aderirem a postagens com conteúdos mais elaborados ou, pelo menos, para eles, aparentemente menos relacionados com suas experiências em nível pessoal e social.

¹⁶ Fonte: <http://www.sead.ufscar.br/outros/Facebook%20para%20Educadores> Acesso em 02/04/2015.

As redes sociais, segundo já referido, são usadas, habitualmente, como espaço de autoexposição de uma imagem positiva de si, sobretudo, através da publicação de fotografias selecionadas para tal fim. Isso não implica que essa imagem corresponda de maneira efetiva à imagem real do usuário. Assim, como os usuários da rede, principalmente jovens adolescentes estudantes da educação básica, de modo específico, os dos anos finais do ensino fundamental, estão em busca da autoafirmação, o Facebook é um espaço propício para isso, uma vez que, de forma proposital, todo usuário coloca para sua rede de amigos uma imagem que ele queira que seja vista e, sem sombra de dúvida, é uma imagem positiva de si. Por isso, criar um grupo do Facebook, visando apenas o ensino da leitura e da escrita, pode se tornar algo enfadonho, como ocorre, de maneira frequente, nas aulas convencionais. É preciso pensar estratégias de uso desse espaço virtual que não assustem os membros convidados, nem os repulsem, o que pode dificultar a possibilidade de enriquecer o grupo criado como espaço de exposição de ideias e opiniões a respeito dos mais variados temas.

Conforme vimos, dadas as inúmeras possibilidades de uso do Facebook nas práticas sociais hoje, apontá-lo como recurso pedagógico não é decerto uma novidade. No entanto, considerando que nossa abordagem pretende tratar de questões ligadas ao discurso, resgatando conceitos da Retórica e da Nova Retórica, através do recurso Grupo do Facebook, esse recorte é o que se propõe inovador por aplicar tal abordagem no ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental. Assim, entendemos ser possível tornar esse recurso um espaço pedagogicamente produtivo, no tocante a introduzir os estudantes no universo do argumentar, tornando-o um espaço onde seus usuários, leitores e escritores em potencial possam otimizar sua capacidade de expressão e exposição de ideias, pontos de vista e, por que não dizer, de projeção de uma imagem – intencionalmente positiva – de si, através de uma linguagem mais argumentativa e persuasiva.

3.3 GÊNERO COMO AÇÃO RETÓRICA: POSTAGENS AUTORAIS E COMENTÁRIOS DO FACEBOOK

Além das características já mencionadas sobre gênero, incluímos a concepção de gênero como ação social de Miller (2012) para fundamentar também a diversidade de gêneros que emerge na mídia virtual, decorrente das inúmeras atividades propiciadas

por essa mesma mídia, de modo que ampliam as possibilidades e fins da comunicação e uso da linguagem. Tal uso já não se restringe à oralidade e à escrita, mas se estende a recursos audiovisuais que, muito mais que elementos complementares, se tornam elementos constitutivos da informação, da mensagem veiculada, numa gama de semioses que o próprio meio *internet* permite e favorece.

Assim, definir os gêneros, na mídia virtual, não nos leva a definições pautadas em elementos formais, como ocorre, geralmente, nos campos da leitura e da escrita; tal intento requer o entendimento de que, conforme Miller (2012, p. 24), “um gênero se torna um complexo de traços formais e substantivos que cria um efeito particular numa dada situação”. Dessa maneira, muito mais do que uma entidade formal, o gênero “se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto da ação social” (ibidem, p. 24). Para a autora, isso requer ainda uma definição baseada na prática retórica, no intuito de compreender o conhecimento criado pela prática.

Além disso, a versatilidade e a velocidade com que mudam formas e substâncias na mídia virtual atribuem uma característica peculiar aos gêneros emergentes nesse meio: estão sempre não só em franco desenvolvimento, mas especialmente em evolução. Em outras palavras, um mesmo gênero, que, no princípio, pode apresentar determinada característica e função, vai adquirindo novas propriedades e funções exigidas pela ação social dos usuários da internet. Miller (2012) comprova essa evolução a partir do estudo do *blog*, a princípio concebido pela autora como gênero, descendente do diário, que evolui para *blog* como meio englobante de vários gêneros, haja vista modificar suas características básicas iniciais para atender a exigências de novos empregos pelos usuários. Para a autora, “A exigência é uma forma de conhecimento social – uma interpretação mútua de objetos, eventos, interesses e propósitos que não somente os ligam entre si, mas também os fazem ser o que são: uma necessidade social objetificada” (MILLER, 2012, p.31).

No contexto das mídias virtuais, as redes sociais movimentam, modificam e particularizam as formas de se comunicar e de se relacionar com as pessoas e com o próprio conhecimento. Esse movimento, de caráter sempre evolutivo, proporciona o surgimento de novos gêneros, claro que, conforme alguns estudiosos apontam, em versões modificadas, aprimoradas e situadas de gêneros preexistentes, mas que não dão conta da dinâmica social de determinado contexto histórico.

As redes sociais, assim como qualquer outra forma midiática virtual, caracterizam-se também pela multiplicidade de formas textuais, que misturam imagem, som, escrita (espaço de multimodalidade), pelos hipertextos e pelos *hiperlinks*. Dentre as redes sociais, o Facebook ganhou um espaço significativo nas formas de se relacionar, mas, da mesma forma que o *blog* sofreu modificações, devido ao dinamismo e velocidade de novas descobertas tecnocomunicativas, provavelmente, daqui a muito pouco tempo, o Facebook também será modificado, transformado e, a depender do surgimento de novas tecnologias e de outras necessidades sociais, por certo, se não esquecido, pelo menos será ressignificado pelos usuários, assim como tem ocorrido desde sua fundação; afinal, criado para trocar informações por um grupo de estudantes restrito a uma universidade, o Facebook avantajou-se, reformulou sua política de uso, ampliou sua funcionalidade, incluindo aplicativos de terceiros, aderiu a corporações (empresas), que têm na rede um sensor identificador de potenciais consumidores de produtos e serviços que hoje movimentam bilhões de dólares.

Atualmente, o Facebook configura um meio que não apenas favorece, mas, principalmente, assume a função de socialização, criação de vínculos afetivos virtuais (amizades, relacionamentos) ou mesmo desafetos (daí existe a opção bloquear), por meio da conversação, caracterizando-se ainda como um espaço de autoexposição, que se presta também a aconselhar, desaconselhar, julgar, elogiar ou censurar, através da publicação de vários gêneros multiformes e multimodais. Assim, o Facebook agrega várias semioses - convites, homenagens, felicitações, mensagens de autoajuda, textos publicitários, cartazes de divulgação, slogans, postagens autorais, comentários, poemas, entre outros - e se torna um espaço de interação bastante atrativo.

Certamente o Facebook aproxima-se muito da oralidade, talvez até mais que isso, extingue as fronteiras tradicionalmente impostas entre fala e escrita. De acordo com Miller (2012, p. 107), respaldada nos estudos de Meyrowitz (1994),

As primeiras observações sobre a mídia eletrônica, por exemplo, notam que, em contraste com a mídia impressa, ela repete várias qualidades das culturas orais, incluindo a simultaneidade de ação e reação, o amplo acesso, a ênfase mais no sentimento do que na análise, e um enfraquecimento da autoridade central.

Embora nossa proposta não enverede pelos meandros da discussão sobre oralidade e escrita, não podemos negar a proximidade e até mesmo fusão entre essas

duas modalidades de uso da linguagem no ambiente do Facebook. E talvez essa característica, propulsora de uma discussão à parte, seja um dos fatores que também atraia os usuários, que usam a rede social para criação e manutenção de laços virtuais e, ainda, para projeção de uma imagem (evidentemente positiva) que desejam que os outros (os que compõem seu auditório) tenham de si próprios enquanto oradores.

Ao estar o tempo inteiro realizando ação de autoexposição no Facebook, o usuário cria uma imagem de si, intencional ou não, a partir das escolhas de suas publicações. Essa imagem centra-se no *ethos* retórico, no qual o caráter do orador é construído. A partir de suas escolhas e da sua relação com o auditório o *ethos* discursivo se constrói para impor confiança, respeito e autoridade, pois, conforme Maingueneau (2013, p. 70), “a instância subjetiva (...) se manifesta também como ‘voz’ e, além disso, como ‘corpo enunciante’, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente”.

Na concepção aristotélica, *ethos* “liga-se à imagem que o orador constrói de si em seu discurso”; já nos estudos modernos de retórica, o seu significado se amplia e é entendido como “a imagem que o orador constrói *de si e dos outros* [grifos do autor] no interior do discurso” (FERREIRA, 2010, p.90).

Outra posição moderna, retomada por Ferreira (2010), imbuído dos estudos de Meyer (2007, p. 35, *apud* FERREIRA, 2010, p. 90-91), assevera que “O *ethos* se apresenta de maneira geral como aquele ou aquela com quem o auditório se identifica, o que tem como resultado conseguir que suas respostas sobre a questão sejam aceitas”. E, ainda, “alguns autores admitem um chamado *ethos* prévio, que se constituiria numa representação construída pela opinião pública que, por ser prévio, condicionaria a construção estereotipada, do *ethos* discursivo” (FERREIRA, 2010, p. 91)

Em trabalho desenvolvido na disciplina Linguagens, Práticas Sociais e Ensino, em coautoria com Andrade (2015)¹⁷, apresentado no VI Encontro de Pós-Graduação em Letras (Enpole) da UFS, analisamos a construção do *ethos* a partir de uma publicação compartilhada e de seus respectivos comentários, no Facebook, no período pós-eleição presidencial, em 2014. Utilizamos o conceito de Maingueneau (2013), que compreende o *ethos* como o desdobramento no registro do mostrado e eventualmente do dito. Assim, encontramos no *ethos* mostrado exatamente o que o orador não queria

¹⁷ ROCHA, Maria Edriana dos; e ANDRADE, Alessandra Dantas Oliveira. **Afloramento do ethos pós-pleito no Facebook**. Caderno de Resumos. VI Enpole, UFS, 2015.

mostrar, por isso não disse. O autor aponta para a existência de, além do *ethos* discursivo, o *ethos* pré-discursivo. Assim, em um texto oral ou escrito, o *ethos* construído discursivamente pode levar em conta um *ethos* prévio de seu interlocutor, assim como o interlocutor pode construir representações do *ethos* do enunciador, sendo induzido a expectativas sobre sua posição discursiva. O *ethos* caracteriza-se como um meio de persuasão, porque faz parte do que Maingueneau (2013) chamou de “cena de enunciação”, que pode ser de três tipos: cena englobante, relacionada ao tipo de discurso (religioso, por exemplo); cena genérica, referente à escolha do gênero discursivo; e cenografia, constituída pelo próprio texto no qual o discurso se inscreve e se legitima (cenografia humorística, por exemplo).

Ao analisar a referida publicação, bem como seus comentários, concluímos que o Facebook é efetivamente um espaço onde o *ethos* se constitui e se projeta. Além disso, o *ethos* é um aspecto da retórica que pode ser abordado pedagogicamente nas atividades de leitura e escrita, possibilitando ao estudante a oportunidade de conhecer e reconhecer o que há de explícito e implícito no discurso a respeito das posições que um enunciador assume ao textualizá-lo, de modo que conduz os usuários para uma determinada orientação argumentativa. Assim, o gênero escolhido pelo enunciador funciona também como uma ação retórica, tanto no que se refere ao grau de adesão do interlocutor, medido no Facebook pelo número de curtidas, compartilhamento e comentários, quanto à construção do *ethos* discursivo.

O papel socializador do Facebook, por certo, está longe de ser substituído ou até mesmo bruscamente modificado, visto que, há mais de uma década, continua mantendo suas características básicas: é uma rede social pública e gratuita e, ainda, favorece a autoexposição e a autoexpressão. A facilidade com que jovens e adultos têm acesso à rede é bastante indicativa de que esse meio é usado, conscientemente ou não, para expressão de ideias, emoções, pensamentos, valores, etc. Todas as formas de expressão, decerto, incluem a intenção de agir sobre o outro através da construção de um discurso. Nessa construção discursiva (por meio de compartilhamento ou publicação de autoria própria de imagens, vídeos, textos), podem-se aplicar os conceitos da retórica.

Para dar a conhecer termos e conceitos próprios da retórica que darão subsídios para realizar análise retórica em textos publicados no Facebook, o capítulo que segue faz uma abordagem sistemática e sóbria de tais termos visando facilitar a compreensão do leitor. Utilizamos o aporte teórico dos estudiosos: Perelman e Olbrechts-Tyteca

(1996), extraíndo, de seu *Tratado da Argumentação*, conteúdos, que poderão ser facilmente compreendidos pelo leitor, porventura, distanciado das noções e designações retóricas, e aplicados em textos postados no Facebook, tanto por usuários comuns quanto por estudantes do 9º ano; e Meyer (2008), utilizando, de sua obra *A arte de argumentar*, elementos constitutivos do discurso, que colaboram para a organização do parágrafo e apontam estratégias para se tornar convincente. Nesse caso, Meyer (2008) contribui no sentido de que estudantes das séries finais do ensino fundamental apresentam dificuldades básicas quanto ao reconhecimento da estrutura do parágrafo e de elementos constitutivos de nexos entre frases e entre parágrafos. Esses conhecimentos, desde que sejam contextualizados e tenham em vista a construção discursiva, são fundamentais tanto para a leitura quanto para a escrita de textos.

4 NOVA RETÓRICA: REVISITANDO E RENOVANDO CONCEITOS

Aristóteles contrapõe, na retórica, a argumentação à demonstração. Para ele, o que é demonstrável como verdade científica absoluta não necessita de argumentos. A demonstração pauta-se em um raciocínio lógico, a partir de proposições consideradas verdadeiras, para se chegar a conclusões também verdadeiras. Ao contrário, quando não se tem prova sobre determinada questão, recorre-se à argumentação, às provas por persuasão. Segundo o filósofo,

(...) a prova por persuasão é uma espécie de demonstração (pois somos persuadidos sobretudo quando entendemos que algo está demonstrado) [...] a demonstração retórica é o entimema e [...] este é, geralmente falando, a mais decisiva de todas as provas por persuasão; [...] enfim, o entimema é uma espécie de silogismo (ARISTÓTELES, 2005, p. 93).

Aristóteles (2005) aponta três espécies de provas de persuasão: *ethos* – referente ao caráter moral do orador, o qual deixa no ouvinte a impressão de ser digno de confiança, resultado do discurso daquele e não da opinião desse mesmo ouvinte a respeito do caráter do orador; *pathos*, alusivo à disposição do ouvinte, cujo envolvimento pela emoção decorre do discurso proferido; e *logos*, relativo ao próprio discurso, quando se mostra “a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular” (ARISTÓTELES, 2005, p. 97). O filósofo ressalta ainda que a capacidade de formar silogismos é fundamental para poder se servir das provas por persuasão. O entimema e o exemplo são dois recursos apontados por Aristóteles, sem os quais não é possível argumentar e persuadir.

Aristóteles (2005, p. 103-4) faz “uma distinção entre as espécies e os lugares de que se devem tomar os entimemas [e chama] espécies as premissas próprias de cada gênero, e lugares às que são comuns igualmente a todos”. Conforme já tratado anteriormente, a retórica clássica dividiu os gêneros retóricos em três, de acordo com o objetivo, o tema e o tempo: deliberativo, judiciário e epidíctico. Tais gêneros atendiam às necessidades comunicativas da Grécia Antiga. Porém, os usos extremamente floreados e equivocados da retórica destituíram-na de seu devido valor por um longo tempo. Somente no século XX, alguns estudiosos resgataram os gêneros retóricos, dando-lhe nova roupagem, mas sem prescindir de sua essência. Dentre esses estudiosos,

valemo-nos de Perelman e Olbrechts-Tyteca que elaboraram o *Tratado da Argumentação*: a nova retórica.

O poder de deliberar e de argumentar é um sinal distintivo do ser racional. Apesar dessa constatação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) dizem que, por três séculos, o estudo dos meios de prova, utilizados para obter a razão, fora negligenciado pelos lógicos e teóricos do conhecimento.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 04) definem o estudo das técnicas discursivas que permitem “*provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*” como objeto da teoria a que se propuseram fazer. Afirmam também que “*é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve*” (ibidem, 1996, p. 06). Nesse sentido, o orador, ao proferir um discurso, deve ter em mente o público ao qual se dirige, pois assim poderá melhor organizar suas ideias dentro do sistema retórico e fazer uso de técnicas discursivas que provoquem a adesão de seu auditório. É importante destacar que, ao se referir ao orador, a retórica não alude à instância empírica, física, corpórea do autor, mas, sim, ao enunciador, àquele que se inscreve no enunciado, no discurso. Ao se fazer uma análise retórica, por exemplo, buscamos indícios de autoria discursiva no próprio texto, sem qualquer pretensão de chegar às intenções do autor empírico. Conhecer o sistema retórico e algumas técnicas de organização do discurso, dentre as quais estão as figuras de retórica e os tipos de argumentos, a serem tratados com mais detalhes no decorrer desta discussão, é fundamental para a organização e a análise de um discurso.

Diferentemente de Aristóteles, no estudo da estrutura da argumentação, os autores não se limitam ao discurso oral, mas centram-se no estudo das técnicas do discurso veiculado em textos impressos, por reconhecerem a importância e o papel modernos de tais textos, preservando um elemento imprescindível da retórica clássica: o auditório, pois

Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito freqüente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 07).

Assim, mesmo num texto escrito, a argumentação pressupõe a existência de um contato intelectual com um auditório que o orador pretende persuadir. Os autores distinguem argumentação persuasiva de argumentação convincente, pelo caráter de adesão de tipos de auditório. No primeiro caso, visa-se a um auditório particular; no segundo, à adesão de todo ser racional.

Reboul (2004) usa uma definição de persuasão bastante pertinente ao propósito a que se presta este trabalho. Para ele, “persuadir é levar alguém a crer em alguma coisa” (REBOUL, 2004, p. XV), mas sem necessariamente levar esse alguém a fazer alguma coisa. Se ocorrer o contrário, isto é, levar a fazer sem levar a crer, foge-se do campo da retórica. Nesse caso, não existe argumentação, pois levar a fazer pode ocorrer por outros meios coercitivos como, por exemplo, uma promessa, uma ameaça ou outra forma de coação.

É, portanto, em função de todo auditório que um orador deve organizar seu discurso, de modo a adaptar-se a ele, tarefa muito complexa quando se trata de um auditório particular, haja vista as inúmeras probabilidades de relativização de opiniões sobre a questão colocada em pauta pelo orador, diferente do que ocorre com o auditório universal. Com vistas, então, a uma ação precisa perante um auditório, oportunamente, o orador deve “excitar as paixões, emocionar seus ouvintes, de modo que se determine uma adesão suficientemente intensa, capaz de vencer ao mesmo tempo a inevitável inércia e as forças que atuam num sentido diferente do desejado pelo orador” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 52).

Reboul (2004) detalha os três tipos de argumentos, já mencionados como provas, designação atribuída por Aristóteles: o *ethos* e *phatos*, ambos de ordem afetiva, e *logos*, de ordem racional. O primeiro compreende o aspecto afetivo e diz respeito ao orador, cujo caráter deve inspirar no auditório confiança. Elementos como idade, competência e nível social interferem nas expectativas do auditório e preenchem condições mínimas de credibilidade em relação ao orador. O segundo diz respeito ao auditório, em que o orador suscita, com seu discurso, um conjunto de sentimentos, emoções, paixões. E o terceiro refere-se à argumentação propriamente dita do discurso, o qual se assenta no uso de entimema e exemplos.

Aplicando os conceitos de auditório, tratados até aqui ao contexto do Facebook, entendemos que, embora o auditório, nesse meio virtual, aparente ser um auditório universal, aquele em que há uma concordância unânime sobre o que é afirmado, de fato

não o é, pois essa impressão certamente configura-se um recurso retórico utilizado com vistas a um “ideal argumentativo” (REBOUL, 2004, p. 93). Na verdade, trata-se de um auditório particular, aquele no qual são suscitados pontos de vista relativos, diversos e divergentes, pois uma mensagem publicada tem em vista alcançar um grupo ou grupos específicos, seja ao publicar uma mensagem de cunho religioso, moral, ético, político, psicossocial entre outras, seja ao publicar textos ou imagens com objetivo de autopromoção, de crítica, de estímulo à tomada de decisão, etc.

Em todo discurso, ocorre argumentação no sentido de uma organização retórica que conduz o ouvinte/leitor para determinado rumo. Segundo Massman (2011 p. 367.), “a organização retórica de um texto consolida-se através da argumentação, que por sua vez, na superfície textual, implica a exposição de uma tese e a apresentação de argumentos que a sustentam”. Nessa perspectiva e considerando que e os textos publicados no Facebook, com características multimodais, utilizam diversos recursos argumentativos que direcionam e persuadem o leitor/usuário da rede, pretendemos aplicar as acepções de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) acerca da argumentação e da retórica na leitura e na escrita de postagens autorais do Facebook.

Com os novos estudos feitos sobre o tema, Guimarães (2001) ratifica a importância de a Retórica ressurgir, para além da classificação das figuras de estilo como era feito antes, como “um processo argumentativo que, em graus variados, está subjacente a todos os discursos” (GUIMARÃES, 2001, p. 148). Para a autora, argumentação e retórica são tidas, hoje, como termos quase sinônimos, havendo a presença de ambas em qualquer discurso.

4.1. O SISTEMA RETÓRICO: ORGANIZANDO O DISCURSO PERSUASIVO

Segundo Ferreira (2010, p. 59), proceder a uma análise retórica “implica um olhar sobre o texto em busca do que possui de persuasivo (...), pois os textos, dotados de intencionalidade, apontam, durante a análise, para a intenção o autor”. A proposta de análise retórica desse autor organiza-se em cinco passos: o primeiro consiste no olhar inicial para o texto, perscrutando o contexto retórico, a fim de conhecer o orador e seu interesse na externalização do seu discurso e de questionar o próprio texto, identificando alguns aspectos quanto ao que expressa. Os passos seguintes têm por objetivo adentrar o sistema retórico em sua composição: **a invenção**, **a disposição**, **a elocução** e **a ação**.

A **invenção**, em que ocorrem a compreensão do assunto e a reunião dos argumentos necessários, busca identificar: quais acordos o orador estabelece para se identificar com o auditório; quais marcas ele deixa transparecer no texto, que demonstrem o estabelecimento de tais acordos; quais marcas possibilitam inferir que o orador é parcial ou imparcial; e qual a natureza e o número de motivos tematizados. A natureza e o objetivo da questão retórica levam à escolha do gênero no qual o discurso se concretiza. Na invenção, é possível estabelecer alguns lugares¹⁸ retóricos, apontados por Ferreira (2010), fundamentado no *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, a saber, lugares da quantidade e lugares da qualidade. O autor aponta também outros lugares que contribuem para a direção argumentativa que o orador pretende instituir e levar a adesão do auditório: lugar da ordem, lugar do existente, lugar da essência, lugar derivado do valor da pessoa.

Ao tratar das provas lógicas (*logos*), Ferreira (2010) descreve, numa linguagem bastante acessível, os tipos de raciocínios (dedutivos, dos quais se valem os dialéticos que tratam dos entimemas; e indutivos, que têm como fundamento o exemplo) e os tipos de provas (extrínsecas e intrínsecas). As provas intrínsecas envolvem o *ethos*, o *pathos* e o *logos* e subdividem-se em lógicas, que movem pela razão, e em psicológicas, que movem pela emoção. A relação orador (*ethos*) e auditório (*pathos*) é extremamente essencial, já que dela resulta um jogo de representações configurando o discurso. Nesse jogo, a imagem construída pelo orador, através de recursos que apelam para a razão e para a emoção, no intuito de despertar paixões, emoções, leva em consideração, também, a imagem que o orador imagina que o auditório tem dele.

A **disposição** é a etapa em que se organizam e se distribuem os argumentos, de modo racional e plausível no texto, visando a uma solução para o problema retórico. É constituída de quatro partes: *exórdio*, momento da introdução do discurso e em que há identificação com o auditório; *narração*, em que ocorre a exposição dos fatos e são colocadas as provas; *confirmação*, em que se concentram as provas e se defendem ou refutam pontos de vista; e, por fim, *peroração*, ou final do discurso, que pode ocorrer por meio da recapitulação, do apelo ao ético ou ao patético, da amplificação da ideia defendida, por meio das figuras. Como afirma Ferreira (2010, p. 115), “na peroração, a afetividade se une à argumentação e conclama à ação”.

¹⁸ Segundo Reboul (2004), o termo *lugar* pode ser traduzido como argumento.

A **elocução** é a etapa em que se redige o discurso retórico. Abrange, pois, o plano da expressão e a relação forma e conteúdo, envolvendo aspectos como clareza, correção, adequação, concisão, elegância, vivacidade, bom uso das figuras com valor de argumento (FERREIRA, 2010, p.116).



A **ação** é o momento de verbalização do discurso e envolve componentes emotivos, como a gestualidade e a interação com o espaço, no discurso oral. Já na escrita outros componentes são acionados, como a disposição do texto, o tamanho e a cor da fonte, o destaque gráfico de ideias, a presença de outras linguagens (imagens, desenhos, vídeos), o recurso a *hiperlinks*, no caso de textos de *internet*.

Para bem impressionar o auditório, provocando impactos racional e afetivo, o orador deve demonstrar conhecimento de causa, honestidade e segurança, elementos que movem o auditório para o espaço da confiança. Segundo Ferreira (2010, p. 143), “É virtude do orador buscar a cooperação na atividade de linguagem. Pode assim proceder por meio de, pelo menos, duas estratégias significativas: pela exploração das paixões e pela exploração da natureza estética da linguagem”.

Para mostrar que o sistema retórico tem um espaço potencial de aplicabilidade hoje, incluindo exposições nas redes sociais, utilizamos uma postagem autoral do Facebook para proceder a análise retórica, conforme os passos sugeridos por Ferreira (2010).

Postagem autoral 1

Usuário 1 (U1)

Tem é muita coisa que não entendo nesse país. Impeachment? É a solução? Na minha humilde opinião o problema é tão maior, que não consigo culpar uma só pessoa. Tudo bem, somos um país democrático, acho que toda manifestação com sentido é válida. Penso que devemos expor nossa opinião, sem discurso de ódio, claro. Afinal, queremos um país melhor. Devemos lutar sim contra a corrupção, a favor da educação, saúde, etc. Mas, #foraPT, #foraDilma, #aculpanaoéminhaevoteinoAécio não vai resolver muita coisa não. Ninguém me garante que a situação estaria melhor se Aécio tivesse ganhado.   Vlw Flws #ReformaPoliticaJá¹⁹

Curtir: 82

Comentar: 14

Compartilhar: 01

¹⁹ FACEBOOK PERFIL: <https://www.facebook.com/kerilin.rocha?fref=ts>. Acesso em 16 de março de 2015, às 23h26min.

1º PASSO – O contexto retórico

Algumas questões básicas são imprescindíveis para se chegar ao contexto retórico. É preciso investigar o orador, enquanto instância enunciativa que se constrói no texto e dele é depreendido, e o próprio texto. No primeiro caso, é importante descobrir: a) *quem é que fala*; b) *a quem fala*; c) *por que fala*; d) *contra o que fala*; e) *como fala*. No segundo, é preciso conhecer sobre o texto: do que trata, o que afirma, contra que/quem (ou a favor de que/quem) e como diz. Além dessas questões, é importante buscar a questão retórica que é tomada como objeto de discussão. A partir de então, o leitor analista ou intérprete pode encontrar o tema do texto, questionando a ele qual o componente específico de interesse do orador e o que pretende modificar.

Respondidas essas questões, busca-se então a forma como o orador constrói discursivamente o problema retórico. Quatro questões básicas podem ser utilizadas para se analisar essa construção: 1) que elementos afirmam a evidência do problema; 2) quais elementos buscam salvaguardar o ponto de vista do orador em relação ao problema; 3) quais elementos buscam justificar as ligações estabelecidas no seio do discurso e que encaminham para a solução do problema; 5) quais elementos caracterizam o gênero retórico.

Ao investigar o orador, a Postagem Autoral 1 (PA1) revela uma jovem que fala sobre o sentido das manifestações populares, ocorridas em 15 de março de 2015, contra o governo da Presidenta do Brasil, Dilma Roussef. As manifestações foram veiculadas pela mídia televisiva e pelas redes sociais. O orador, Usuário 1, manifesta sua inquietação quanto ao sentido real dessas manifestações, questionando se seria a solução derrubar, por *impeachment*, uma presidenta eleita democraticamente pelo povo. Pronuncia-se contra a manifestação que vê, como solução para os problemas econômicos e políticos do país, o afastamento da presidenta do cargo, pois acredita que a questão é bem mais complexa, e sua solução, conseqüentemente, bem mais ampla.

- **Questão retórica ou problema retórico:** a questão retórica é o “objeto da discussão, o motivo que gera dúvida, incompatibilidade (...) um problema que precisa ser resolvido, pois se sabe que a solução implica mais de uma resposta” (FERREIRA, p. 54). Na postagem em análise, a exposição do Usuário 1 gira em torno da questão: *O impeachment é a solução para os problemas de ordem econômica e política no país?*

- **Tema do texto:** para identificar o tema do texto, o leitor intérprete pode recorrer às perguntas: qual é de fato o interesse do orador e o que ele pretende modificar?

Na postagem acima, o interesse do orador, U1, é conduzir seu auditório à reflexão sobre a solução apontada pelas manifestações, pretendendo levá-lo a ver que o problema retórico é bem mais complexo e que perpassa por uma reforma política no país e não pelo *impeachment* de uma presidenta eleita democraticamente pelo povo. Isso é comprovado por uma declaração negativa – “Tem é muita coisa que não entendo nesse país”, colocando em dúvida a clareza do objetivo da manifestação; e pela sequência binária de interrogações (que consistem em perguntas retóricas, na medida em que o próprio usuário as responde) – “Impeachment? É a solução?”. A U1 não entende o *impeachment* como uma solução clara, levando seu auditório a pensar sobre a questão. São questionamentos provocativos, porque, ao mesmo tempo em que questiona, mostra seu ponto de vista, ao negar o *impeachment* como a solução.

- **Construção discursiva do problema retórico**

1. **Elementos que afirmam a evidência do problema**

O *impeachment* não é a solução.

“Tem muita coisa que não entendo nesse país. *Impeachment*? [uma das coisas que o U1 não entende] É a solução?”

“O problema é tão maior, que não consigo culpar uma só pessoa” [no caso, a presidenta].

2. **Elementos que buscam salvaguardar seu ponto de vista em relação ao problema**

O problema precisa de mais que uma solução unilateral, simplista, como a proposição de um *impeachment*.

- “Tudo bem, somos um país democrático, acho que toda manifestação com sentido é válida”.

- “Penso que devemos expor nossa opinião, sem discurso de ódio, claro”.


- “Afiml, queremos um país melhor”.

▪ “Devemos lutar sim contra a corrupção, a favor da educação, da saúde, etc. Mas, #foraPT, #foraDilma, #aculpanaoéminhaevoteinoAécio não vai resolver muita coisa não”.

3. Elementos que buscam justificar as ligações estabelecidas no seio do discurso e que encaminham para a solução do problema

Não há garantias de que tudo seria melhor se o candidato de oposição tivesse sido eleito.

A solução é mais complexa e perpassa por uma reforma política, já:

- “Ninguém me garante que a situação estaria melhor se Aécio tivesse ganhado.  Vlw. Flws #ReformaPoliticaJá”.

4. Elementos que caracterizam o gênero retórico

O gênero retórico (REBOUL, 2004, p. 47) é caracterizado por pelo menos cinco fatores relacionados respectivamente aos gêneros judiciário, deliberativo e epidíctico:

o auditório – juízes, assembleia, espectador;

o tempo – passado, futuro, presente;

o ato do orador – acusar ou defender, aconselhar ou desaconselhar, louvar ou censurar;

os valores em defesa – justo ou injusto, útil ou nocivo, nobre ou vil;

o argumento-tipo – entimema, exemplo, amplificação.

Na postagem autoral em análise, consideramos que a questão retórica gira em torno de uma problemática vivenciada no tempo passado - as manifestações ocorridas no dia 15 de março de 2015 contra o governo da Presidenta Dilma Roussef, cuja insatisfação não terminou naquele dia, pois continua viva e sempre colocada em evidência pela mídia – e sobre a qual o U1 manifesta sua posição, visando persuadir e aconselhar seu auditório a uma tomada de decisão futura: **concordar com sua tese ou aceitá-la**. Assim, predomina **o gênero deliberativo**, comprovado por seu próprio discurso, finalizado por #ReformaPoliticaJá, que traduz não só a solução mais ampla, mas também a conclamação para a exigência dessa reforma política já, unindo-se a tantos outros usuários do Facebook. Acresce-se a isso o recurso simbólico virtual ao

*hashtag*²⁰ (#), que permite que outros usuários do Facebook se encontrem na rede para compartilhar a mesma ideia, a mesma opinião, o mesmo objetivo. Esse recurso traz uma força intertextual com rico valor argumentativo, pois recupera outros textos ao mesmo tempo em que projeta outros, nos quais o U1 espera ver repetidas as suas ideias pelos demais usuários das redes, a partir do seu texto, fortalecendo o movimento dialógico natural da linguagem. Além disso, seu discurso utiliza um recurso bastante utilizado nas redes sociais, a redução de palavras a apenas uso de suas consoantes, a exemplo de *vlw* (valeu) e *flws* (“falous”). Esse recurso, porém, não é inocente; ao contrário, é antes um recurso retórico que reforça sua posição em defesa da democracia, com direito à livre manifestação sem opressão nem repressão. O U1 não vê utilidade prática nesse movimento que prega, dentre outras coisas, a solução dos problemas do país em um possível *impeachment*. Em oposição, acredita que não resolve muita coisa, sendo portanto, mesmo que implicitamente, uma saída nociva.

Mas, é possível perceber também características do **gênero epidíctico**. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), o discurso epidíctico é importante por

(...) reforçar uma disposição para a ação ao aumentar a adesão aos valores que exalta. Os discursos epidícticos têm por objetivo aumentar a intensidade de adesão aos valores comuns do auditório e do orador; (...) a comunhão em torno de valores é uma finalidade que se persegue, independentemente das circunstâncias precisas em que tal comunhão será posta à prova (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.55-59).

No texto em análise, há valores comuns entre o orador e seu auditório independentemente da posição político-partidária assumida. Tais valores, demarcados pelo tempo presente, se revelam, por exemplo, em: “somos um país democrático”; “Afinal, queremos um país melhor”. Valores como a democracia e o desejo do bem comum aproximam, em comunhão, o orador e um possível auditório universal, que, conforme Reboul (2004, p. 93), mais que um truque retórico tem a nobre função do

²⁰ “*Hashtag* é uma expressão bastante comum entre os usuários das redes sociais, na internet. Consiste de **uma palavra-chave antecedida pelo símbolo #**, conhecido popularmente no Brasil por “jogo da velha” ou “quadrado”. As *hashtags* são **utilizadas para categorizar os conteúdos publicados nas redes sociais**, ou seja, cria uma interação dinâmica do conteúdo com os outros integrantes da rede social, que estão ou são interessados no respectivo assunto publicado. Com o uso da *hashtag* em uma publicação, o conteúdo ficará disponível para qualquer pessoa que acesse o mesmo *hashtag* sobre o assunto, permitindo-a comentar, compartilhar ou curtir o conteúdo”. FONTE: <http://www.significados.com.br/hashtag/> Acesso em: 22/03/2015, às 14h57

ideal argumentativo. Assim, mesmo que não de forma exacerbada, o orador (U1) louva tais valores, ao mesmo tempo em que censura atitudes que deles destoam, comprometendo lutas com objetivos mais claros que devem reforçar o estado de democracia e do bem comum, como “lutar contra a corrupção, a favor da educação, saúde, etc.” (U1).

De forma mais sutil, o texto também aponta para o **gênero judiciário**. Não que haja acusação ou defesa de alguém, mas o U1 vê, no âmbito do justo e do injusto, o fato de se acusar tanto a presidenta quanto o eleitor que a elegeu, pelos problemas vividos pelo país. Predomina o tempo passado, já que o fato ocorreu no passado e sobre o qual se estão julgando e já decidindo pelo *impeachment*. Assim, o U1, levando em consideração que o problema é bem maior e, por isso mesmo, requer uma solução mais ampla, considera injusto culpar uma só pessoa, no caso a presidenta, pois “tem muita gente envolvida”, conforme ratifica em uma resposta a um comentário sobre seu texto. Outras afirmações corroboram sua posição: “na minha humilde opinião o problema é tão maior, que não consigo culpar uma só pessoa”, no caso aqui, a presidenta eleita democraticamente; e “mas fora PT, #foradilma, #aculpanaoéminhaevoteinoAécio não vai resolver o problema”, em referência clara a que a insatisfação não é da população brasileira, mas de parte dela, especialmente daquela que não votou na Dilma, não votou no PT. Os passos seguintes tratam de cada um dos componentes do sistema retórico.

2º PASSO – *Invenção*

Nessa etapa, o orador busca mover provas que sustentem seus argumentos. No texto em questão, o U1 usa, dentre os três tipos de provas definidos por Aristóteles, especialmente o *ethos* e o *pathos*, mas faz também uso do *logos*, que integra as provas lógicas (ou silogismos/entimemas). No primeiro caso, mostra-se como alguém simples diante da complexidade da questão retórica: *Na minha humilde opinião (...)*, colocando-se no mesmo nível de seu auditório ou, pelo menos, eliminando-se qualquer possibilidade de passar uma imagem de alguém superior em suas colocações. Já no segundo, o orador une-se ao seu auditório, por meio do uso da primeira pessoa do plural, incluindo-se como copartícipe em um movimento que busca fazer valer a democracia e fortalecer o desejo de um país melhor para todos. Assim, o orador (U1) usa como argumento, para persuadir, valores e princípios altamente aceitos por todos: a

democracia e o bem comum (*queremos um país melhor*). E quem não quer um país melhor?

Por fim, o U1 também faz uso de um raciocínio retórico, ao construir um tipo de prova dedutiva: o silogismo (entimema), assim entendido por Charaudeau (2014, p. 214):

A dedução por silogismo se baseia no modo de encadeamento *consequência implicativa* (**se... então, logo, portanto**), com asserções que se encontram numa relação de sentido de *Equivalência* (inclusão unilateral ou bilateral), através de um vínculo modal de *Necessidade*; tem o escopo de *generalização* e se configura, de maneira mais ou menos explícita, numa construção em três tempos e em três asserções: (Se) as flores são plantas; (e se) uma tulipa é uma flor; (então, portanto) a tulipa é uma planta.

Nessa perspectiva, então, depreende-se do raciocínio do U1:

(Se) é válida toda manifestação com sentido,

(e se) essa manifestação não tem sentido,

(então, portanto) essa manifestação não é válida.

Ou ainda:

(Se) manifestação com sentido e com validade não tem discurso de ódio,

(e se) essas manifestações têm discurso de ódio,

(então) essas manifestações não têm sentido, não são válidas.

No texto, ao afirmar que toda manifestação com sentido é válida, o U1 deixa implícito um raciocínio silogístico que nega a validade dessa manifestação.

Outro silogismo está implicitamente na assertiva: *Tudo bem, somos um país democrático....*

(Se) a democracia é o espaço da livre manifestação,

(e se) toda manifestação com sentido é válida,

(então) a democracia precisa de manifestações válidas.

• **Que marcas o orador deixa no texto que visam estabelecer acordos com o auditório?**

O U1 busca argumentos que favoreçam um acordo com seu auditório, angariando sua confiança. Por isso, procura ser imparcial ou, pelo menos, fazer uma

análise sem fanatismos, sem paixões exacerbadas. Alguns elementos comprovam isso, pois o orador deixa marcas em seu discurso que demonstram solidarizar-se com esse auditório. Inicia seu texto com uma frase declarativa negativa, seguida de duas frases interrogativas. Esse recurso visa a estimular seu auditório a voltar sua reflexão para, dentre outras coisas incoerentes (*Tem muita coisa que eu não entendo nesse país*) no país, a possibilidade de um *impeachment* como solução (*Impeachment? É a solução?*) para os problemas de ordem política e econômica enfrentados no país que motivaram as manifestações.

Além disso, outros recursos, como o uso da primeira pessoa do plural, inclui o orador no mesmo lugar do auditório: *somos um país democrático, queremos um país melhor, devemos lutar sim (...)*. Essa relação de identidade entre orador e auditório possui um nível persuasivo bastante forte. A repetição da primeira pessoa do plural configura, portanto, uma **figura de presença** que mantém viva, na mente do auditório, a ideia de que todos estão no mesmo “barco” e há de se buscar uma solução que atenda aos interesses de todos e não de uma parcela da população, que não votou na presidenta. Prova disso é o uso da adversativa **MAS** (“Mas, #foraPT, #foraDilma, #aculpa naoéminhaeuvoteinoAecio não vai resolver muita coisa não”) que introduz uma sequência de frases postadas na rede, reveladoras de que há motivação político-partidária.

Na invenção ainda, o U1 faz uso de alguns **lugares retóricos**, considerados por Ferreira (2010, p. 69) como “grandes armazéns de argumentos, utilizados para estabelecer acordos com o auditório. O objetivo é indicar as premissas de ordem ampla e geral, usadas para assegurar a adesão a determinados valores e, assim, re-hierarquizar as crenças do auditório”. Identificamos alguns desses lugares no discurso do U1.

- a) **Lugar da qualidade:** democracia é participação, devemos expor nossa opinião, porque queremos um país melhor. A democracia é melhor, quando a manifestação tem sentido.
- b) **Lugar da essência:** uma manifestação com sentido é a essência em uma democracia, porque favorece a construção de um país melhor
- c) **Lugar da ordem:** o problema em questão é bem maior do que o apontado pelas manifestações de 2015.

3º PASSO - *Disposição*

O U1 ordena seu discurso centrado no auditório e “nos remete ao *pathos*, pois não há comunicação sem comunhão e nem comunhão sem identificação, sem que sejam suscitadas as paixões e sentimentos do público” (FERREIRA, 2010, p. 112). Nessa organização, a disposição divide-se em: exórdio, narração, confirmação, peroração.

No **exórdio**, introdução do discurso retórico, o U1 toca o auditório (usuários da rede) de forma reflexiva, movido pela curiosidade. Um exemplo disso está no período declarativo negativo “Tem muita coisa nesse país que não entendo”. Essa forma de se pronunciar, reconhecendo não compreender certas coisas que acontecem em seu país, provoca o auditório, levando-o a se identificar com ele, porque provavelmente, em um ou outro momento da vida, os cidadãos brasileiros também não compreendem determinados acontecimentos, não alcançam a complexidade de determinadas conjunturas, no âmbito social, político e econômico. Segue o exórdio com dois questionamentos, aparentemente inocentes, mas também provocativos, levando o auditório a captar sobre qual aspecto o orador vai se pronunciar e, principalmente, sobre seu posicionamento (*Impeachment?*). Com esse questionamento, o U1 não entende o sentido da palavra tão usada nas manifestações como solução para problemas enfrentados pelo país. E aponta que discorda disso por meio de uma pergunta retórica (“É a solução?”), movendo o auditório a perceber que o orador se opõe ao *impeachment* como solução. Faz, desse modo, a transição entre o exórdio e a **narração**.

Na organização das provas, o U1 define claramente sua posição, afirmando a complexidade do problema ao se culpabilizar uma única pessoa, a Presidenta da República. Segue o raciocínio, ressaltando um dos princípios da democracia: a liberdade de expressão e manifestação, mas com um adendo quanto à sua validade. Dessa forma, opõe-se ao sentido ou à ausência de sentido das manifestações a que se refere; por isso, usando de um **silogismo (entimema)**, aponta que o eleitor elegeu a Presidenta Dilma Rousseff e que nos deparamos com algumas situações de crise política e econômica. Contudo, não há garantia de que a situação estaria melhor se o outro candidato houvesse ganhado o pleito. Nesse ponto, há também a terceira parte da disposição: a **confirmação** do ponto de vista, a fim de persuadir seu auditório. O *impeachment*, traduzido pelo recurso marcado por *hashtag*, é confirmado pelo U1 como não sendo solução: *#fora PT*, *#foraDilma*, *#aculpanaoeminhaevoteinoAécio*. Assim, continua sua linha

argumentativa ao afirmar: “Ninguém me garante que a situação estaria melhor se Aécio tivesse ganhado”. Há aqui ainda um jogo retórico com as incertezas de toda e qualquer ação futura; joga com a incapacidade do ser humano de prever o futuro, pois, se isso fosse possível, não estaria ali debatendo o assunto, expondo seu ponto de vista. Para concluir, na parte chamada **peroração** (epílogo), apresenta uma proposição reveladora de alguém que também está inconformado, mas que não vê soluções simplistas, como o *impeachment* e a exclusão de um partido político, como a solução mais adequada. A solução perpassa por uma urgente reforma política do país.

É importante igualmente observar que, na peroração, o U1 fez uso de uma escrita característica dos meios de comunicação virtual: a redução de palavras (*vlw*, *flws*). Essas formas linguísticas, embora não atuem argumentativamente como uma figura de escolha, pois reduções desse tipo são comuns na internet, produzem um efeito de comunhão com seu auditório. Além disso, tais usos dialogam intertextualmente com uma página do Facebook - *Dilma Bolada*²¹ -, em que há postagens de apoio à Presidenta, mas sem deixar de reconhecer os problemas que seu governo tem contribuído para intensificá-los. Nesse caso, entendemos que o recurso à redução congrega função argumentativa, uma vez que, na verdade, conduz o usuário a, se não compartilhar das ideias, pelo menos perceber a posição do U1 a respeito da questão retórica.

4º PASSO – *Elocução*

Na elocução, percebe-se que o U1 preza a concisão, dada ser esta uma característica típica dos usuários da rede. Além da concisão e da recorrência a *emoticons* e símbolos próprios da rede, como apoio ao texto escrito, o U1 recorre a frases curtas e a uma linguagem leve e coloquial, mesmo tratando de um tema bastante polêmico e complexo, com vistas a alcançar seu auditório.

O U1 utiliza-se de algumas figuras retóricas com valor de argumento. As figuras de presença ocorrem por meio da repetição da 1ª pessoa do plural e do uso da interrogação, para a qual já se conhece a resposta. Também recorre à figura de

²¹ No período efervescente de manifestação contra o governo da Presidenta Dilma Rousseff, em março de 2015, vários *posts* humorísticos, críticos e satíricos foram publicados na página do Facebook *Dilma Bolada*, espaço onde foram criados alguns jargões e clichês em linguagem de internet, dentre eles, *vlw* e *flws*.

comunhão por meio da enálage (deslocamento de uma pessoa gramatical para outra (eu para nós) – *não entendo, minha opinião, não consigo, penso, me; somos um país, devemos, queremos*. Também apela para a alusão ao recorrer a um clichê usado pelo perfil Dilma Bolada: *Vlw, Flws*.

5º PASSO – Ação

Essa etapa do sistema retórico concretiza o discurso, pois é o momento de verbalização perante o auditório. É o texto corporificado em sua forma oral ou escrita com o uso de todos os recursos disponíveis (verbal e não verbal) para captar a atenção do auditório visando à persuasão. No caso das postagens autorais do Facebook, essa corporificação ocorre por meio da escrita, podendo ter apoio ou não de recursos não verbais.

O modo como o U1 construiu seu discurso, adequando-o ao meio virtual em que foi publicado (recurso à brevidade, à concisão, ao uso de *emoticons* e *hashtag*, recursos próprios desse meio), aproxima-o de seu auditório.

4.2 AS FIGURAS RETÓRICAS, AUDITÓRIO E VALOR ARGUMENTATIVO

Nessa perspectiva, propomos partilhar o entendimento de que, em perfis do Facebook, um dos objetivos dos usuários é impactar, chamar a atenção do outro pelos textos que postam e compartilham, de modo a adquirir adesão desse outro ao assentir as ideias veiculadas nos textos postados. Essa adesão é verificada através de número de curtidas, compartilhamentos e comentários, características estas inerentes a esse meio de interação virtual. Logo, subjacente aos discursos expressos em cada postagem no Facebook, está uma intenção persuasiva que se utiliza de estratégias retóricas para garantir a adesão do auditório (usuários da rede). Segundo Guimarães (2001, p. 146), imbuída dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, “a argumentação caracteriza-se como um ato de persuasão”.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p.190), a importância das figuras está no que confere de persuasão ao discurso; por isso, seu estudo é feito para mostrar “em que e como o emprego de algumas figuras determinadas se explica pelas necessidades de argumentação”. Os autores indicam ainda características que parecem ser

indispensáveis para que haja figura: a) uma estrutura discernível, independente do conteúdo, ou seja, uma forma (conforme a distinção dos lógicos modernos, sintática, semântica ou pragmática); e b) um emprego que se afasta do modo normal de expressar-se e, com isso, chama a atenção.

(...) para apreender-lhe o aspecto argumentativo [da figura], cumpre conceber a passagem do habitual ao não-habitual e a volta a um habitual de outra ordem, o produzido pelo argumento no mesmo momento em que termina. (...) a expressão normal é relativa não só a um meio, a um auditório, mas a um determinado momento do discurso. (p.193-4)

Uma concepção mais flexível, que considera o normal em toda a sua mobilidade, é a única que pode devolver inteiramente às figuras argumentativas o lugar que elas ocupam realmente no fenômeno de persuasão (p.194).

Dentre essas estratégias, o orador tem à sua disposição um conjunto de figuras retóricas, dentre as quais, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) relacionam três, considerando o auditório: figuras de caracterização (ou de escolha), figuras de presença e figuras de comunhão.

a) Figuras de caracterização (ou de escolha) – cujo efeito é impor ou sugerir uma caracterização, com vistas a levar o leitor/ouvinte a uma conclusão a respeito do dado caracterizado. Ferreira (2010) trata também dessas figuras, denominando-as *figuras de escolha*, através das quais o orador procura interpretar um fato, encontrando maneiras de qualificá-lo, caracterizá-lo. Tais figuras apresentam valor argumentativo, quando seu uso causa estranhamento e surpresa ao leitor, seja por uma escolha linguística (tempo e aspecto verbal, por exemplo), seja textual (tipo ou gênero, por exemplo), seja discursiva (tematização, por exemplo).

b) Figuras de presença – cujo efeito é o de aumentar a presença, pois “desperta um sentimento de presença do objeto do discurso na mente tanto de quem o profere, quanto daquele que o lê ou ouve” (GUIMARÃES, 2001, p.154). É o que ocorre com a *repetição*, por meio de anáfora, polissíndeto ou outras figuras de linguagem. Em outras palavras, as figuras de presença podem ter, em um texto, essa função de não deixar o leitor/ouvinte se esquecer do que trata o discurso ou qual o ponto de vista do orador. Como toda figura de argumentação e retórica, tais estratégias somente serão

consideradas figuras quando causarem a sensação de inesperado. A repetição na fala dirigida à criança, por exemplo, é totalmente normal e, muitas vezes, necessária, o que não causará espanto.

c) Figuras de comunhão – cujo efeito é realizar a comunhão com o auditório. Podem funcionar como figuras de comunhão: a *alusão*, em que se cria ou se confirma essa comunhão por fazer referências a um passado, a uma cultura, a uma tradição que é comum tanto a quem profere quanto a quem ouve/lê um discurso; a *citação*, em que se visa à confirmação de algo dito com o peso ou voz de uma autoridade; a *apóstrofe*, na qual se expressa um pedido de atenção por parte de quem fala; a *enálage*, em que se troca um tempo ou pessoa por outra, com vistas a aproximação do receptor da mensagem. Além disso, o orador pode recorrer ao uso retórico da *pressuposição*, que consiste em apresentar algo, como já sendo conhecido do público ou como sendo um saber partilhado entre o falante e o ouvinte. Segundo Mariano (2007, p. 137) “as figuras de comunhão tendem a obter do auditório uma participação ativa na exposição, uma vez que tem como finalidade criar ou confirmar a comunhão com o auditório”, através de referências culturais, por exemplo.

Salientamos que, em determinadas situações e gêneros, algumas dessas estratégias são totalmente esperadas (a citação no trabalho acadêmico, por exemplo), então não serão figuras de argumentação e retórica. Para terem essa funcionalidade, é preciso que haja uma subversão que provoque surpresa no contexto do discurso proferido.

4.3 ARGUMENTAÇÃO: O PARÁGRAFO COMO UNIDADE DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO PERSUASIVO

Organizar um discurso, de modo a torná-lo convincente²², ou reconhecer, em determinado discurso, sua organização e os elementos que o tornam persuasivo requer que o leitor/escritor e ou falante/ouvinte observem a estrutura do texto que concretiza esse mesmo discurso. Na concepção de Meyer (2008), todo ato de argumentar é, na verdade, uma tentativa de influenciar o outro, convencer o outro, fazer (ou pelo menos

²² Meyer (2008) utiliza o termo *convincente* e não *persuasivo* ao tratar do ato de argumentar ou de construir argumentos.

tentar fazer) o outro mudar. Assim, uma argumentação é eficaz na medida em que essa mudança foi alcançada. O autor frisa, ainda, com base nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, que a argumentação, situada entre o rigor racional e o impessoal da demonstração e a irracionalidade, a passionalidade e a manipulação da persuasão, opõe parcialmente essas duas categorias e é “essencialmente ambígua” (MEYER, 2008, p. 5).

Conforme Mariano (2007), o agir sobre, o influenciar, o modificar o outro está intimamente ligado a qualquer discurso. E expande ainda mais o conceito de argumentar ao afirmar que “a simples presença de alguém ou mesmo algo pode levar à construção de sentidos e à modificação de si. Onde há significação há texto, há argumentação” (MARIANO, 2007, p. 129). Tanto Mariano quanto Meyer dialogam com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e, de certa forma, estendem o conceito de argumentação: a primeira, atribuindo a argumentação à significação; o segundo, utilizando conceitos da Pragmática e mesmo da Linguística para abordar aspectos da argumentação e formas de como tornar um discurso convincente, desde a concepção da frase ao desenvolvimento de argumentos com base no que considera uma “unidade de reflexão: o parágrafo” (MEYER, 2008, p. 141).

Embora nosso objetivo seja levar para o aluno do 9º ano apenas parte da teoria da retórica e da argumentação, dado o nível de complexidade desse aporte teórico, bem como o nível de aprendizado recorrente nesse ano de ensino, conforme apontaram os dados de desempenho da Prova Brasil, faremos uma breve exposição da tipologia argumentativa, tratada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Em seguida, utilizaremos alguns conceitos de Meyer (2008), referentes ao desenvolvimento dos argumentos e às formas de ser convincente, pois entendemos que essa abordagem contribuirá significativamente para melhorar a competência leitora e produtora de textos para estudantes da referida série/ano.

Como o objetivo de toda argumentação é provocar ou aumentar a adesão do leitor ou ouvinte às teses que lhes são apresentadas, a eficácia da argumentação está justamente no aumento dessa adesão que resulte na mobilização do ouvinte/leitor, seja para alcançar a ação pretendida, seja simplesmente para criar uma disposição para ação (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 50). Para isso, o orador de um discurso tem à sua disposição algumas técnicas (ou estratégias) argumentativas.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 215) apresentam-nos uma tipologia argumentativa dividida em dois grupos: argumentos que ocorrem por **processo de**

ligação, que configuram “esquemas que aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre estes uma solidariedade que visa, seja estruturá-los, seja valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro”; e argumentos por **processo de dissociação**, que consistem em “técnicas de ruptura com o objetivo de dissociar, de separar, de desunir elementos considerados um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento”.

Os argumentos, por processo de ligação, dividem-se em três tipos:

a) **Quase-lógicos**, que detêm o prestígio lógico em virtude de se aproximar de um raciocínio lógico, embora não o sejam por serem refutáveis. Segundo Mariano (2007, p. 130), são argumentos “baseados na dedução e em estruturas lógicas, formais ou matemáticas, como o ridículo, a tautologia, a reciprocidade, o desperdício”.

b) **Baseados na estrutura do real**, que ocorrem por sucessão ou por coexistência. São argumentos “que não têm como base o real, mas aquilo que o auditório acredita ser real, como as réplicas e o argumento de autoridade” (MARIANO, 2007, p. 130). Organizam-se de duas formas: através de um raciocínio que enfatiza relações de causa e consequência (por sucessão) e através de um raciocínio centrado na relação de simultaneidade entre duas realidades

c) **Fundamentam a estrutura do real**, “aqueles que, a partir da indução, permitem chegar-se da particularidade às generalizações, como o exemplo e a ilustração” (MARIANO, 2007, p. 130).

Os argumentos por processo de dissociação objetivam separar elementos que mantêm certa relação para evidenciar o que lhes é próprio e é diferente no momento em que se trata sobre eles. Essa diferença, é claro, visa sobrepor o valor de um em detrimento de outro. Essa escolha encaminha o discurso para uma desconstrução de “um elo para eleger um elemento mais importante” (WACHOWICZ, 2012, p. 122)

Apoiamo-nos, também, nos estudos de Meyer (2008) para tratar do desenvolvimento da argumentação. Em seu livro *A arte de argumentar*, o autor propõe uma organização bem didática sobre estratégias e técnicas de composição do discurso argumentativo, com apoio de exercícios (com respostas) no final de cada capítulo. Primeiro, trata de algumas noções necessárias para a compreensão do conceito de argumentação, delimitando-o e, inclusive, diferenciando-a da retórica no sentido clássico do termo, mas associando-a à concepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca; apontando os princípios básicos da comunicação; e atrelando-a também a textos

narrativos que usam técnicas argumentativas. Em seguida, faz uma abordagem ampla acerca da organização e construção de argumentos e de técnicas e fórmulas utilizadas para um orador se tornar e transformar a argumentação convincente.

Para o propósito deste trabalho, interessam-nos os capítulos que tratam do desenvolvimento dos argumentos e de como ser convincente, os quais concebem o parágrafo como unidade de reflexão; incluem estratégias e técnicas que tornam o orador mais convincente; e apresentam fórmulas²³ úteis à argumentação. Com esses três tópicos, complementamos a proposta desenvolvida para alunos do 9º ano do ensino fundamental, cujo recorte incidiu no uso de estratégias retóricas e argumentativas em postagens autorais de Facebook, desenvolvido no grupo criado para esse fim.

Segundo Meyer (2008), uma argumentação, para ser completa, necessita de que se dominem o plano geral ou macroestrutura e as unidades mais reduzidas de reflexão, no caso, o parágrafo, no qual convencionalmente é orientado que se exponha apenas um argumento, mas com a possibilidade de este ser desenvolvido em outros subconjuntos de argumentos complementares. Para convencer, é preciso levar o interlocutor a refletir e, para isso, o orador precisa “dominar dois atos intelectuais: apresentar a ideia e justificá-la” (MEYER, 2008, p. 141). O parágrafo deve conter essa apresentação e essa justificação. Neste último caso, o autor considera que a justificação pode ocorrer por meio de um raciocínio lógico e pela apresentação de exemplos.

Meyer (2008) parte da concepção de dois termos para justificar os principais meios de raciocínio humano: *refletir*, cuja noção inclui a associação de ideias enviadas de múltiplos focos, olhares, pessoas, e recebidas por estes, enriquecendo pontos de vista; e *pensar*, que, em sua origem latina – *pensare* -, deu origem a *pensar* e *pesar* (*pesar o pró e o contra*) e cuja noção diz respeito à oposição de ideias, de pontos de vistas. Dentre esses meios de raciocínio, Meyer (2008) cita:

a) a **dedução**, que consiste na extração de uma ideia particular a partir de uma ideia mais geral, como similarmente ocorre com o silogismo aristotélico, dando destaque a uma relação de consequência: A está para B, B está para C, logo A está para C;

²³ Meyer (2008) utiliza o termo fórmulas para o que comumente identificamos como palavras ou expressões que visam estabelecer elos entre orações, frases e parágrafos, ou seja, como conectores ou operadores argumentativos.

b) a **indução**, que corresponde à realização de uma síntese percorrendo um caminho inverso ao raciocínio dedutivo, pois parte de uma regra geral para se chegar a uma particular o que geralmente incorre em erros, já que não considera variáveis envolvidas no processo;

c) a **busca de causas**, que incide em analisar a natureza e as causas de um problema;

d) a **finalidade**, que equivale à noção de que, na organização coerente de ideias, aponta-se para o objetivo da argumentação, possibilitando ao leitor/ouvinte a compreensão da reflexão em pauta;

e) a **oposição, contradição**, que configura noções que permeiam qualquer conceito, qualquer argumentação; por isso, na construção de seu discurso, o orador (de textos escritos ou orais) “deve levar em conta as teses opostas como também pode procurar integrá-las, pelo menos parcialmente, às suas próprias concepções (...) [afinal], ao captar a complexidade da realidade, (...) nada é totalmente positivo nem totalmente negativo” (MEYER, 2008, p. 144), o que possibilita estar sempre em busca de soluções para situações de conflitos;

f) a **hipótese**, que consiste em adentrar o campo virtual conduzindo o outro a considerar uma possibilidade decorrente de determinada ideia ou situação;

g) o **raciocínio por eliminação**, que significa, conforme Meyer (2008), uma técnica um tanto manipulatória, uma vez que se eliminam determinados raciocínios (sendo que há possibilidade de existirem muitos outros), assim como numa investigação de polícia se faz com as pistas; e

h) a **alternativa**, que se resume em expor dois elementos de reflexão para escolha, como duas causas, duas soluções, dois objetivos, de modo que se aparente um raciocínio sólido e firme.

A justificação de uma ideia também implica a apresentação de exemplos. Segundo Meyer (2008, p. 146-7), a noção de exemplo traz uma ambiguidade: ou por situar-se na origem das ideias; ou, por situarem-se no termo das ideias, no caso de exemplos utilizados como provas numa dissertação, o que resulta na inabilidade de estudantes quanto ao seu uso na prática da escrita, pois, ou o exemplo utilizado por eles apresenta-se pouco adaptado à ideia, isto é, mal escolhido, ou é um exemplo particular demais e, por isso mesmo, pouco generalizável. Para se evitar incorrer nessa falha, Meyer (2008) sugere debruçar-se com espírito crítico sobre o fato e a ideia em questão e

se questionar sobre a representatividade e o valor do exemplo dado, considerando um conjunto válido, e, ainda, sobre o alcance desse exemplo no universo de compreensão do leitor/ouvinte.

O autor aponta ainda algumas vantagens do uso do exemplo no desenvolvimento dos argumentos, a saber: mostra-se econômico, uma vez que é selecionado dentre um conjunto possível de exemplos; torna-se eloquente, de fácil compreensão, em virtude de seu caráter concreto e figurativo; veicula facilmente conteúdos passionais, emocionais e afetivos, por representar um lado real e vivenciado, o que aproxima o interlocutor, já que estimulam a memória e trazem à tona lembranças ou situações concretas e conhecidas.

A vivacidade, a concretude e o poder de prova do exemplo tornam-no um recurso argumentativo bastante oportuno e recorrente, mas deve ser utilizado, levando-se em conta o universo referencial e cultural do interlocutor (leitor/ouvinte). Meyer (2008, p. 148) aponta, inclusive, as principais fórmulas utilizáveis em três maneiras de apresentar o exemplo: sucedendo a ideia – “*por exemplo, assim, em especial*”, etc. [grifos do autor]; antecedendo a ideia – *esse exemplo, essa situação, essa constatação... mostra, demonstra, ilustra, prova que...*; e intercalando a ideia, utilizada apenas com o intuito de mencionar sem aprofundar o exemplo.

Tanto o raciocínio quanto a gestão de exemplos são considerados por Meyer (2008) como dois meios que conferem peso à argumentação, mas isso não exclui a possibilidade de contestação característica de toda argumentação, conforme já apontado, com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Por isso, é bastante útil o locutor conhecer os pontos fracos que podem anular o valor e o peso de um argumento, dentre os quais, Meyer (2008, p. 150) aponta: “a falsidade do argumento, por ser contrário à realidade; a falta de apoio em provas fidedignas ou raciocínios, portanto afirmação pura e simples; e a contradição com algum outro argumento que pretensamente respalde a mesma tese”.

Além das noções arroladas até aqui, Meyer (2008) considera outros elementos e técnicas envolvidos na enunciação de uma tese. Um tópico interessante, tratado pelo autor, é a reflexão sobre a **posição do enunciador**, em que aponta a necessidade de o próprio redator (enunciador) se reconhecer no texto que escreve, ou seja, reconhecer como ele está posicionado no texto, além de identificar e usar elementos linguísticos que demonstrem sua presença e sua posição quanto ao que está em discussão. Dominar a enunciação é também reconhecer não só o leitor implicado no texto, mas também o

redator, pois, dessa forma, “o domínio da enunciação possibilitará que o redator ou o orador se posicione claramente em relação às ideias emitidas, para que o leitor ou o ouvinte saiba sem ambiguidades se ele as assume” (MEYER, 2008, p. 151).

É preciso atentar para alguns indícios da presença do enunciador, como o uso de pronomes de 1ª pessoa e até mesmo do pronome apassivador (se); o uso dos modos verbais, como o modo indicativo; o recurso a alguns advérbios que apontam para o enunciador (*aqui, lá, este, aquele, agora...*); e a presença de palavras e termos de conotações positivas (advérbios, adjetivos, substantivos e verbos) que indicam a adesão do enunciador. Tudo isso converge para maior clareza da posição do autor (redator/orador). Se essa posição não estiver clara, corre-se o risco de dificultar a compreensão do leitor, uma vez que, na organização de um discurso, o enunciador pode fazer uso da opinião de um terceiro para apoiar sua própria tese, trazer um pensamento alheio de modo negativo para contrapor-se a ele, ou fazer concessão a uma ideia contrária, porém refutando totalmente outra (MEYER, 2008, p. 152).

Meyer (2008) acrescenta que é frequente, na argumentação, o recurso à omissão de certos elementos, cabendo ao interlocutor (leitor/ouvinte) a tarefa de resgatar o sentido. O não dito, genericamente tomado pelo autor como “implícito”, embora discreto, é bastante importante na construção da argumentação. Associando ao conceito de pressuposto de Kerbrat-Orecchioni, Meyer (2008, p. 156) concebe o implícito como elemento que reforça a argumentação, aproximando emissor de receptor, pois o não dito é claramente aceito pelas duas partes.

Fiorin (2010), entretanto, traz uma diferenciação importante para a compreensão do que genericamente Meyer (2008) chamou de implícito ao afirmar que:

O pressuposto pode ser contestado mas é formulado para não ser. Já o subentendido é construído, para que o falante, caso seja interpelado, possa, apegando-se ao sentido literal das palavras, negar que tenha dito o que efetivamente quis dizer (...) é um meio de o falante proteger-se, porque, com ele, diz o que quer sem se comprometer. Com os subentendidos, diz-se sem dizer, sugere-se, mas não se diz. O grau de evidência de um subentendido depende do grau de notoriedade dos fatos extralinguísticos a que remetem (FIORIN, 2010, p.184).

Koch (2011), na sua obra *Argumentação e linguagem*, dá sua contribuição no tocante a esse assunto, dedicando um capítulo à retórica, no qual faz uma abordagem inter-relacionada dos estudos da linguística, da enunciação e da retórica. A autora

afirma que, em uma enunciação, é preciso distinguir enunciativamente aquilo que está exposto de forma clara, daquilo que não o está; e reconhece a importância de se ter cuidado com o que na enunciação se apresenta de forma velada, como manipulação, sendo constituinte de certas manobras do discurso.

Assim, não há distinção entre o componente linguístico e o componente retórico, mas sim níveis de significação. Para a autora, “existem mecanismos retóricos presentes ao nível linguístico fundamental, inscritos na própria significação das frases; e existem os mecanismos retóricos que se manifestam em outros níveis que não são propriamente linguísticos mas que constituem manobras discursivas” (KOCH, 2011, p. 147).

O que Koch (2011) chamou de manobras discursivas são na verdade o que está expresso no texto (ou não está) que aparentemente diz uma coisa, mas pode ganhar uma significação bastante diferenciada de modo a dizer outra, o que podemos chamar de implícito, sem que o próprio leitor/locutor/orador perceba. Portanto, são recursos retóricos com valor argumentativo. Dentre os recursos que dizem mais do que está dito, Koch (2011) relacionou a *ironia*, a *sátira*, a *insinuação*, o *sarcasmo*, e outros, como a alusão, os graus de destinatidade, que visam a modificar a imagem da enunciação, colocando em graus diferentes o destino de sua enunciação para destinatários A e B, e a retórica de pressuposição, que consiste em basear a enunciação em um conhecimento que se pressupõe compartilhado com o auditório naquele contexto como, por exemplo: *Está frio aqui!*, em que se pretende dizer que deseja que abram as janelas. Além desses, a autora apresenta outros recursos retóricos ou argumentativos, como o inter-relacionamento de campos lexicais, a seleção lexical, a argumentação por autoridade, a exclamação e as expressões de valor interjetivo entre outras.

É importante extrair dessa discussão o fato de que é preciso estar atento aos elementos implícitos, àquilo que não está dito, mas que é dito com discrição e sutileza, pois esse recurso reforça pontos, ou ainda, simula pontos de concordância entre emissor e receptor, entre orador e auditório, entre locutor e interlocutor, para citar alguns termos que, embora pertençam a perspectivas do discurso diferentes, coadunam para um mesmo ponto: uma argumentação eficaz. Em vista disso, “convencer totalmente a outra pessoa consiste em obter semelhança de pontos de vistas” (...) [ou ao contrário essas técnicas] podem demolir a totalidade do raciocínio caso sejam contestadas pelo destinatário, pois são frequentemente o seu alicerce” (MEYER, 2008, p. 157).

Outra estratégia interessante, apontada por Meyer (2008), é a **modalização** da afirmação de uma ideia entre dois polos: o da certeza e o da dúvida. Para a afirmação no polo da certeza, o locutor tem dois caminhos – a certeza afirmativa e a certeza negativa. No primeiro caso, pode-se marcar linguisticamente por meio de uma oração subordinada substantiva subjetiva (*é certo, inquestionável, indubitável, irrefutável, evidente... que*) ou um sintagma que expresse essa certeza (*estou seguro, certo, convencido... de que, tenho convicção, a certeza ... de que; não há a menor dúvida de que*). No segundo caso, podem-se usar fórmulas como: *é possível, está excluído, está fora de cogitação que..., não se pode admitir, considerar, achar que...* Esse conjunto de fórmulas facilita a inserção da afirmação no polo da certeza, bem como facilita para o leitor/ouvinte apreender o ponto de vista do autor/orador. Porém, como é impossível haver a ausência da dúvida, o autor considera uma “forma de aberração argumentativa, pois afirmam sem provar, quando empregadas tais quais” (MEYER, 2008, p. 158)

No caso de inserir a afirmação no polo da dúvida, Meyer (2008) distingue duas situações: a expressão de uma dúvida positiva, marcada pelas fórmulas *parece, é provável, verossímil, há fortes indícios de que..., decerto, por certo, provavelmente...*; e a expressão de uma dúvida negativa, introduzida pelas fórmulas *parece pouco provável, improvável, há pouquíssimas probabilidades de que..., etc.* Há ainda o caso em que cabe ao emissor ficar neutro, sem fazer juízo de valor, perante uma ideia. Nesse caso, é preciso usar **estratégias de valorização das ideias**, e isso pode ser feito por meio de três recursos: a **demarcação**, ressaltando a ideia por meio de advérbios e locuções adverbiais (*sobretudo, principalmente, etc.*), locuções verbais (*é importante, essencial, ... notar que...*), ou substantivo ou adjetivo substantivado (*o importante, o essencial, etc.*); o **resumo**, sintetizando uma noção desenvolvida (*em suma, em resumo*); e a **reformulação**, reiterando o que já foi dito, expresso, mas com outras palavras (*em outros termos, em outras palavras, isto é, ou seja*). Essas são técnicas que chamam a atenção do leitor/ouvinte para a ideia ou tese explanada.

Considerando essas últimas estratégias, entendemos que são um bom recurso a ser trabalhado com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, uma vez que resumir e reformular são atividades comuns (ou, pelo menos, deveriam ser) em sala de aula, que precedem a escrita. Entretanto, para terem o efeito desejado – contribuir para uma compreensão leitora e produtora de textos com maior eficiência –, é necessário que sejam desenvolvidas atividades com objetivos claramente definidos e conhecidos pelos

estudantes. Essas atividades se tornam bastante proveitosas, tanto para o exercício da argumentatividade quanto para a própria formação de leitor e produtor de textos, não somente na escola, mas, sobretudo, fora dela, nos espaços onde as práticas sociais exigem a expressão do pensamento, da opinião, da visão do mundo, a construção de relações pessoais e a solidificação de laços afetivos, seja nos espaços, convencionais, seja nos virtuais.

Para finalizar os tópicos levantados por Meyer quanto ao desenvolvimento dos argumentos, abordamos aqui uma questão colocada pelo autor como essencial à argumentação: a **refutação** de uma ideia, de uma tese. Embora pareça incoerente e mesmo arriscado trazer um argumento contrário para a construção de uma linha argumentativa, esse recurso demonstra a capacidade de aprofundamento da reflexão do orador sobre dada noção. Além disso, neutraliza possíveis manifestações de objeções, por parte do leitor ou do ouvinte, a respeito da tese defendida pelo orador. Nesse sentido, o orador pode seguir alguns caminhos: pode “enunciar uma tese e refutá-la em seguida ou, ao contrário, prevenir um eventual contra-argumento já tratando de demonstrar sua invalidade” (MEYER, 2008, p. 162). Isso exige do orador algumas habilidades e competências: compreender com profundidade a tese contrária; elaborar estratégia argumentativa – rejeição total, concessão, atenuação - a partir do julgamento da validade de exemplos e opiniões expostas; e verbalizar, oralmente ou por escrito, a refutação.

Para **rejeitar** uma tese, um argumento, é necessário que o orador esteja certo do que afirma ou, sem tal requisito, seu raciocínio será desqualificado. Alguns operadores funcionam para introduzir esse posicionamento: *não é verdade que, não se pode aceitar que, não é razoável pensar que*, etc.

Fazer **concessão** não demonstra fraqueza argumentativa, pelo contrário, o que há, segundo Meyer (2008, p. 164), é uma “preocupação com a objetividade, o realismo e o espírito construtivo, pois então são utilizadas as ideias alheias para validá-las parcialmente”, sem contar que esse recurso imprime uma marca de respeito, indicativa de que nada deve ser totalmente rejeitado na seara da argumentação, bem como induz o interlocutor (leitor/ouvinte) a assumir a mesma atitude. A concessão é marcada textualmente por “advérbios ou locuções adverbiais (*de fato, que seja*) [e por] locuções verbais que introduzem fatos irrefutáveis (*deve-se admitir, é inegável, não se pode*

negar que, é verdade que...) ou fatos simplesmente aceitáveis (*é possível que, cabe reconhecer que, pode ser que...*)” (MEYER, 2008, p. 165)

Meyer (2008) aponta três formas de atenuar a refutação de uma tese: a modulação ou ponderação, a minimização de fatos, números ou ideias e a resposta às objeções. A ponderação é o recurso atenuante no embate das ideias opostas, pois busca-se um equilíbrio aceitável entre defensores de pontos de vista diferentes. Algumas fórmulas podem ser utilizadas, como: *não se pode chegar a ponto de afirmar, é difícil ser tão categórico*, etc. (MEYER, 2008, p. 165). Relacionada a números, acontecimentos ou ideias apresentadas ou que possivelmente podem ser usadas pela parte contrária, a minimização, para se tornar eficaz, deve vir acompanhada de provas ou de um raciocínio que não seja passível de repreensão. São expressões de uso: *os inconvenientes são muito menos numerosos do que pensam alguns, esses exemplos são poucos significativos, esses números não são representativos de toda a realidade*, etc. Já responder a objeções consiste em contra-argumentar justificando claramente e com firmeza o ponto de vista defendido. O orador pode se utilizar, por exemplo, da pergunta retórica, definida por Meyer (2008, p. 167) como “uma estrutura interrogativa à qual o próprio locutor dá resposta”. Segundo o autor, “essa técnica – por sinal simples – dá vida à demonstração, pois interpela alguém diretamente, convida-o a indagar-se, permitindo-lhe entrar diretamente no raciocínio e dando-lhe a impressão de que desempenha papel ativo” (MEYER, 2008, p. 168).

Acreditando que não se deve atribuir a um dom inato a habilidade de escrever, nem acusar a formação escolar anterior do estudante, mas sem rejeitar totalmente essas acepções, Meyer (2008) é categórico ao afirmar que é possível e preciso, “por um lado, dar conselhos técnicos precisos para corrigir o modo de expressar-se e, por outro, melhorar o estilo em qualquer idade”. Para atingir um nível de reflexão sobre a própria escrita e organização do discurso, o autor entende que é preciso passar pelo conhecimento de uma unidade menor que o parágrafo: a frase. Para nosso trabalho, interessam as técnicas que estabelecem nexos entre as ideias, predominando aqueles que têm uma aproximação com a noção de causa, mas incluindo outras, como: consequência, entendida como resultante de uma causa; finalidade, considerada uma consequência em vista; a concessão, percebida como uma causa que não impede que uma ação se realize; e a hipótese, compreendida como uma causa suposta. (MEYER, 2008, p. 205).

A seguir, relacionamos sinteticamente os elementos estruturantes de nexos de justaposição e os relacionados a causa, minuciosamente tratados por Meyer (2008), os quais nos servem de análise e proposta didática para favorecer o desenvolvimento tanto da habilidade e da competência leitora quanto da produtora de textos.

Elementos estruturantes de nexos de:

1. Expressão da adição / justaposição - desempenham esse papel na frase:

- a) advérbios e locuções adverbiais: *além disso, antes de tudo, acima de tudo, do mesmo modo, primeiramente, em primeiro lugar, além do mais, ademais, aliás, também, etc.*;
- b) conjunções: *assim como, e sem contar que, nem*;
- c) preposições: *além de, ademais*;
- d) verbos: *acresce que*.

2. Expressão de causa-explicação

- a) advérbios: *de fato, com efeito, realmente*;
- b) conjunções: *porque, uma vez que, pois, visto que, porquanto, por isso, como, mesmo porque*;
- c) preposições e locuções prepositivas: *por causa de, em razão de, devido a, em virtude de, em consequência de, sob o efeito de, por força de, graças a,, por falta de*;
- d) verbos: *resultar de, ser devido a, depender de, decorrer de, provir de, proceder de, redundar em*;
- e) sinônimos aproximados de causa: *explicação, motivo, razão, origem, fonte*.

3. Expressão de consequência-conclusão

- a) advérbios e locuções adverbiais: *por conseguinte, consequentemente, por isso, assim*;
- b) conjunções: *de (tal) modo que, de (tal) maneira que, de sorte que, a ponte de, tão que, por isso, portanto, por conseguinte, assim*;
- c) locução prepositiva: *a ponto de*;
- d) verbos: *implicar, ensejar, provocar, causar, produzir, suscitar, redundar, incitar a, levar a*;

- e) sinônimos aproximados de consequência: *efeito, impacto, incidência, repercussão, resultado, sequelas*.

4. Expressão de finalidade

- a) conjunções: *para (que), a fim de (que)*;
 b) locuções prepositivas: *em vista de, no intuito de, com a intenção de*;
 c) verbos: *visar a, tender a, objetivar a*;
 d) sinônimos aproximados de finalidade: *fim, intenção, intuito, objetivo, projeto, desígnio*.

5. Expressão de oposição-concessão

- a) conjunções adversativas: *mas, porém, todavia, contudo, entretanto, não obstante, no entanto*;
 b) conjunções subordinativas: *embora, ainda que, se bem que, mesmo que, a menos que*;
 c) advérbios/locuções adverbiais: *em compensação, em contrapartida, inversamente, ao contrário*;
 d) locuções prepositivas: *apesar de, a despeito de, em vez de, ao invés de*;
 e) verbos: *não impedir que, opor-se a, contradizer*;
 f) sinônimos aproximados de oposição: *antagonismo, antinomia, conflito, contradição, contraste, desacordo, diferença, discordância, incompatibilidade*.

6. Expressão de hipótese-condição.

- a) advérbios e locuções adverbiais: *acaso, por acaso, porventura*;
 b) conjunções e verbos: *se* (seguido de indicativo ou subjuntivo), *caso, desde que, contanto que, supondo-se que, admitindo-se que* (seguidos de subjuntivo);
 c) preposições e locuções prepositivas: *em caso de, com a condição de, sem*.

O autor observa, ainda, o valor de concessão-oposição assumido pela conjunção *se*: *Se aquele jogador está cansado, estes outros (em compensação) estão em plena forma*.

Apropriar-se dessas técnicas, bem como das fórmulas que introduzem e indicam os nexos estabelecidos é um enorme passo para uma leitura proficiente, para a compreensão de textos, para o aprofundamento da reflexão, para um melhor desempenho comunicativo, seja no âmbito da escrita convencional ou virtual, seja no âmbito da oralidade. É preciso levar os estudantes do ensino fundamental a identificar, reconhecer e saber utilizar os recursos de que a língua dispõe para organizar seu discurso, encontrar argumentos e expor pontos de vista com mais objetividade, consistência e clareza.

Meyer (2008) parte do princípio do conhecimento compartilhado para discorrer sobre a integração da frase no texto, apresentando o tema (geralmente o sujeito do verbo) e o rema ou comentário como integrantes da estrutura básica da frase inteligível, sendo que aquele apresenta o assunto (que deve fazer parte do referencial do interlocutor para ser compreendido) e este expande-o com uma nova ideia. Isso afeta diretamente a argumentação, uma vez que leva o outro a compartilhar o ponto de vista do locutor. Depreende-se que “assim, quanto mais numerosas forem as noções comuns, mais estreitos serão os elos seguintes, que unirão emissor e receptor, o que tornará mais fluido e compreensível pelo destinatário o desenvolvimento da cadeia argumentativa” (MEYER, 2008, p. 210).

Para se criar um tema denso, rico, cheio de sentido, Meyer (2008) diz que o melhor a se fazer é recorrer ao uso de substantivos abstratos, que, ao contrário dos substantivos concretos, possibilita a ampliação da frase e o aprofundamento da discussão, o que exige do leitor/ouvinte acionar os conhecimentos compartilhados e manter atenção constante. Ademais, esse tipo de frase favorece o encadeamento do raciocínio ao manipular conceitos abstratos; tem inegável conotação intelectual; e dirige-se, pois, a um leitor bem informado. Desse modo, levar esse conhecimento para as séries finais do ensino fundamental implica estimular a reflexão, a elaboração de raciocínios mais complexos e a formação de um leitor bem informado.

É importante notar a importância do processo de **nominalização** na construção de um tema rico, denso e cheio de sentidos. Meyer (2008) aponta quatro funções importantes que o substantivo desempenha: **resumir, generalizar, orientar e interligar**. No primeiro caso, o substantivo sintetiza, reúne numa só palavra uma frase, um parágrafo, um texto, uma série de noções e ainda favorece uma nova fase de raciocínio. No segundo, o maior grau de abstração determina sua força resumidora, pois

um substantivo é capaz de nomear um conceito ou uma noção diluída em um texto. Na argumentação, a generalização permite ao pensamento ganhar altura, pois manipula não fatos ou argumentos concretos, mas ideias e princípios. No terceiro, o substantivo orienta a argumentação, uma vez que pode ser objetivo ou não, ter conotação negativa, positiva ou irônica. E, por último, a função de interligar, criar nexos de causa (*O motivo...*), consequência (*o resultado disso é...*), finalidade (*o objetivo...*), oposição (*a contradição...*) e condição/hipótese (*a condição de... é que...*) pode, também, ser feita por um substantivo.

Assim como o substantivo desempenha importante função na construção de frases com conteúdo mais rico, permitindo que se aprofunde a reflexão sobre determinado assunto, o encadeamento de frases também desempenha uma função imprescindível para a progressão temática e encadeamento do raciocínio. Para Meyer (2008), há quatro formas de encadeamento de frases, a partir da retomada do tema: o tema da frase seguinte retoma o tema da frase inicial; o tema da frase retoma um subtema da frase inicial; o tema da frase seguinte retoma um dos temas (comentários) da frase inicial; e o tema da frase anterior não retoma nada da frase inicial.

Vejamos um exemplo:

“Antigamente, o símbolo # (também chamado por nós de “jogo-da-velha”) era usado apenas em algumas situações especiais, como nas artes gráficas”²⁴.

Tema: o símbolo #

Rema 1: era usado

Rema 2: antigamente

Rema 3: situações especiais

a) Tema da frase seguinte retoma o tema da frase inicial: é a forma mais simples de encadeamento que, se utilizada com frequência, torna um tanto monótona a discussão.

O hashtag virou mania no Twitter.

b) Tema da frase seguinte retoma o subtema da frase inicial: o objetivo nesse caso é detalhar e aprofundar alguns aspectos envolvidos, enfim, desenvolver o tema.

²⁴ Disponível em: <http://pt.wix.com/blog/2013/11/o-que-sao-hashtags/> Acesso em 22/03/2015, às 14h55.

*Mas então veio o Twitter e transformou este **símbolo mundano** em uma **sensação online**.*

c) Tema da frase seguinte retoma um dos temas da frase inicial: esse recurso demonstra excelente domínio da nominalização, resumindo noções já expostas, mas acrescentando novas informações.

(Era usado) O uso do hashtag permite que o conteúdo do seu post seja acessível a todas as pessoas com interesses semelhantes.

(Conteúdo acessível a todas as pessoas com interesses semelhantes) A aproximação de interesses de conteúdos postados revela que os hashtags se tornam hoje uma ferramenta poderosa de (interesses semelhantes) envolvimento do público-alvo e consequente aumento de reconhecimento de sua marca.

d) Tema da frase anterior não retoma nada da frase inicial: nem sempre é possível encadear todas as ideias. Às vezes, é preciso iniciar um parágrafo ou mesmo capítulos com tema novo. Nesse caso, deve-se cuidar para, mesmo que implicitamente, manter a lógica da argumentação ou explanação.

Professores têm descoberto, aceito e utilizado as redes sociais como ferramenta pedagógica.

As mídias sociais muito lentamente estão sendo incluídas no currículo escolar.

No ensino de leitura e de produção de textos, as técnicas expostas até aqui poderão ter um impacto bastante significativo no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes, se iniciadas nos níveis escolares intermediários como no 9º ano, por exemplo. Por isso, dedicamos o capítulo seguinte à descrição e à análise da proposta de ensino de argumentação e retórica, que recorreu ao Facebook como instrumento motivador para o debate de questões que geram opiniões diversas.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Diante de tudo o que foi exposto até o momento e diante do panorama educacional brasileiro, refletido nos indicadores das avaliações institucionais, constata-se gravíssimos problemas no tocante ao ensino e aprendizagem da leitura e da produção de textos. O quadro se agrava quando se trata de textos do domínio discursivo e social que exigem argumentação. Incomoda-nos, enquanto professora de Língua Portuguesa, a propensa naturalização desse quadro e a inércia e / ou fragilidade das políticas públicas educacionais e de ações pedagógicas no âmbito da escola, as quais parecem pouco impactar positivamente na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, com vistas a formar um leitor proficiente e, conseqüentemente, um produtor de textos também proficiente. Incomoda-nos, ainda, constatar o pouco tempo dedicado à leitura e à produção de textos, de modo especial, aos da ordem do argumentar. O estudo de textos argumentativos favorece aos estudantes o aprimoramento de várias capacidades, como: de pronunciamento, expressão, argumentação; e a consolidação de habilidades, como: observar, analisar, relacionar, concluir, seja nas aulas de língua portuguesa, seja em aulas de outras disciplinas, seja no efetivo uso da língua fora do espaço escolar.

No intuito de contribuir para a alteração desse quadro, este trabalho centrou-se nos estudos das estratégias retóricas e argumentativas que pudessem ser trabalhadas com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, possibilitando-lhes adentrarem o universo semântico e persuasivo de textos, que trazem um problema retórico, uma questão controversa, além de conhecerem e iniciarem a aplicação de tais estratégias em textos produzidos por eles próprios, no ambiente virtual, que denominamos de postagens autorais, por meio de um grupo criado no Facebook. A utilização do Facebook como recurso pedagógico deu-se pelo uso frequente dessa rede social por estudantes, a qual será usada com o objetivo de propiciar o exercício de leitura e de escrita, com vista a instrumentalizar os alunos do referido ano para o uso de estratégias retóricas e argumentativas em outros espaços de leitura e produção de textos.

A pesquisa, embora se utilize de dados quantitativos, como número de visualizações, de curtidas, de comentários de publicações no Facebook, constitui-se predominantemente como qualitativa, pois debruça-se sobre leitura e produção de textos

publicados na rede, cujos dados analisados fogem à quantificação. Os *corpora* utilizados são postagens autorais publicadas, que apresentam uma questão retórica com conteúdo controverso, tanto em perfis do Facebook quanto em grupos criados para a fase experimental e para a fase final desta pesquisa.

O *locus* da pesquisa é uma escola da rede estadual de Sergipe situada no município de Itabaiana, o Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite. A escola, fundada em 1980, iniciou suas atividades ofertando as séries iniciais do ensino fundamental. Ficou conhecida como “Sucatão” por que, naquela época, havia o comércio de ferro velho, especialmente sucatas de carros, nos arredores da escola. Atualmente, essa designação foi suplantada, em virtude do desaparecimento do referido comércio, devido à expansão da cidade. Hoje atende a 1.038 alunos (dados do Censo Escolar 2015), matriculados regularmente no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. Para atender à demanda, a escola conta com 48 professores, três técnicas pedagógicas, uma secretária escolar, 22 profissionais de serviços administrativos e gerais. A equipe diretiva é composta por um diretor, uma secretária e três coordenadores, porém, por questões de ordem estrutural e organizacional da rede, desde 2013, a escola vem contando com apenas um coordenador pedagógico.

Quanto à estrutura física, a escola possui 13 salas de aula, uma sala de professores, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de supervisão pedagógica, um laboratório de informática em desuso, uma biblioteca, um auditório com capacidade para 150 pessoas, um refeitório, uma cantina e dois espaços construídos pela antiga direção, onde deverão funcionar o laboratório de ciências e o Grêmio Estudantil.

O provimento das funções de diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar ocorre por indicação política. Mas, embora ainda não funcionem como deveriam, conforme prerrogativas da gestão democrática, há alguns dispositivos legais para a sua implantação, como o Conselho Escolar, instituído em 2014, o Projeto Político Pedagógico, ainda em revisão, e o Grêmio Estudantil, fundado em 2010, o qual executa algumas ações em parceria com a equipe diretiva e docente.

Conforme dados do Inep/2013, a escola obteve como resultado na Prova Brasil (PB) no 9º ano do ensino fundamental a média 226,69. Na edição anterior, a média da escola foi 250,63. Ao situar esses dados na escala de proficiência utilizada pelo Saeb/2013, observa-se que houve um decréscimo no desempenho dos estudantes que já

era crítico, descendo do nível 3 para o nível 2. Isso implica que a maioria dos alunos adquiriram apenas habilidades básicas relativas ao 6º e 7º anos do ensino fundamental. Esse dado é preocupante, pois habilidades dos níveis seguintes, nos quais se começa a incluir o reconhecimento de informações explícitas em textos de opiniões, de relações de causa e consequência, de diferentes opiniões, de tese, de ideia principal, de argumentos, das relações estabelecidas por vocábulos e expressões que estabelecem nexos no texto, etc. tendem a se complexificar e exigir do estudante um tratamento mais maduro em relação ao texto e habilidades cada vez mais aguçadas, como analisar, sintetizar, relacionar, comparar, etc.

O Inep disponibiliza, no Boletim da Prova Brasil, tanto o desempenho da escola quanto a distribuição do desempenho dos alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa. Embora as escolas recebam esse boletim a cada edição da PB, constatamos, por experiência, que tais dados são pouco analisados e, consequentemente, quase nunca utilizados para pensar em ações pontuais, em termos de estratégia metodológica, por exemplo, para melhorar o nível de desempenho em leitura desses alunos, nem para se exigirem medidas no âmbito da política educacional do município, do estado, do país.

Em 2013, participaram da PB 116 alunos. Desses, 85,63% demonstraram habilidades que variam de abaixo do nível 1 ao nível 3. Apenas 14,37% apresentaram habilidades exigidas nos níveis 4 e 5, em que estão incluídos textos de opinião. Nos níveis subsequentes, que vai até o 8, não houve percentual de alunos.

Embora possa parecer enfadonha essa breve demonstração dos dados da escola, acreditamos ser indispensável, uma vez que coloca em evidência a necessidade de se trabalhar com argumentação no ensino fundamental. Pensando no contexto escolar hoje, na demanda que os dados apontam e na necessidade de intervir nessa realidade, contribuindo para melhorar o nível de aprendizagem em leitura e em escrita, optamos por desenvolver esta pesquisa envolvendo os alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Algumas questões principais nortearam esta pesquisa: 1) os estudantes da faixa etária do 9º ano (em idade regular) são capazes de reconhecer recursos persuasivos e argumentativos nos textos que leem e de fazer uso dos mesmos em textos que escrevem? 2) Seria possível construir uma estratégia de ensino de leitura e escrita de textos, recorrendo às técnicas retóricas e argumentativas, por meio de postagens autorais e comentários do Facebook, do modo a propiciar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas que possam ser utilizadas nas mais diversas

situações comunicativas, sejam orais ou escritas, sejam virtuais ou não virtuais? 3) As postagens autorais e comentários do Facebook servem às finalidades apontadas nos gêneros definidos por Aristóteles: aconselhar/desaconselhar (deliberativo), julgar (justo/injusto – deliberativo), louvar/censurar (epidíctico)? 4) E, ainda, é possível o estudante se apropriar de (ou compreender como funcionam os) conceitos da retórica e da argumentação com vistas ao melhor desempenho em leitura e escrita de textos, convencionais ou não, bem como criar uma imagem de si através do discurso?

Todas essas questões nos permitiram trilhar caminhos em busca de respostas que pudessem favorecer se não uma mudança de postura perante o ensino e o aprendizado de língua portuguesa, pelo menos, uma propensão a tal mudança, mediante sua relação com as transformações tecnológicas, no contexto da sociedade da informação, que exige um sujeito mais autônomo, reflexivo, criativo e menos receptivo no sentido passivo do termo.

5.1 EXPERIMENTANDO O FACEBOOK COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Como nosso propósito é integrar a rede social - resultante das transformações tecnológicas e modificadora das relações estabelecidas entre as pessoas, entre instituições e pessoas - como um meio de estimular e motivar os estudantes para questões que suscitam várias opiniões, de modo a exigir deles o exercício da leitura e da expressão escrita de textos de teor controverso, conforme já referenciado neste trabalho, criamos, em fase experimental, um grupo no Facebook, envolvendo estudantes concludentes do 9º ano A, turno vespertino, na disciplina Redação, com uma aula semanal, referente ao ano letivo 2014, cujo encerramento ocorreu em março de 2015. O objetivo, nesse primeiro momento, foi verificar a aplicabilidade pedagógica da rede social e o grau de adesão dos estudantes. Depois de verificadas as falhas e os acertos, criamos um outro grupo, para desenvolver as atividades de leitura e escrita, com os alunos do 9º ano A, turno matutino, na disciplina Língua Portuguesa, com cinco aulas semanais, ano letivo 2015, iniciado em 27/04/2015.

O primeiro grupo, denominado “Adolescer e ser”, foi criado, em 20 de fevereiro de 2015, para testar a funcionalidade da rede social como meio de estimular a leitura e escrita de textos. Em termos metodológicos, o grupo proporcionou analisar a adesão dos estudantes a esse recurso, como uma extensão de atividades de comunicação e

informação, leitura e produção, assim como também detectar possíveis falhas que pudessem interferir negativamente em nossa proposta para, assim, redirecionarmos nosso trabalho e buscarmos outras soluções. Informado o objetivo do grupo, e já contando com 15 membros, dentre os quais apenas três não faziam parte da turma, iniciamos, então, a publicação de notícias, contendo imagem e *link* de acesso para leitura de alguns temas, como homofobia, feminicídio, manifestações populares contra o governo presidencial e proibição do uso do celular na escola em que estudavam.

Como veremos na descrição a seguir, o grau de adesão foi bem maior, tanto em número de curtidas quanto de comentários no último tema, por mexer com uma realidade muito próxima dos estudantes. Deduzimos, desse fato, que não basta usar o Facebook como meio de estímulo e motivação para a leitura e escrita de textos. É preciso provocar a adesão dos estudantes também por meio dos assuntos publicados. É fato que não se aborda argumentação sem se referir a assuntos (temas), pois são justamente os assuntos que provocam a divergência e a diversidade de opiniões que vão exigir do orador maiores habilidades de elaboração do discurso, a fim de conseguir a adesão de seu auditório.

O período experimental teve a desvantagem de coincidir com as férias escolares, de modo que o contato pessoal entre professor e aluno ficou prejudicado. Assim, a relação entre os sujeitos deu-se apenas pelo meio virtual, mesmo assim, o objetivo proposto foi alcançado. Então, foi possível verificar como os estudantes desse nível de ensino se comportam diante de publicações que trazem questões geradoras de pontos de vista divergentes e diversos.

Entre 10 a 24 de março de 2015 foram feitas 16 publicações que incluíram as diversas semioses (vídeos, quadrinhos, notícias de outros portais com apoio de fotografias, cartazes, videoclipe e uma postagem autoral), com o intuito tanto de chamar a atenção dos membros do grupo *Adolescer e Ser* quanto de não descaracterizar a linguagem própria do meio virtual. Dessas publicações, analisaremos pelo menos duas, cujo critério de seleção pauta-se na adesão pelo número de comentários, por considerarmos esse requisito o mais revelador da afetação do auditório: uma que trata do tema homofobia, visualizada por 07 membros, curtida por 04 e comentada por 03; e outra sobre a proibição do uso do celular na escola, medida a entrar em vigor no ano letivo 2015, conforme o regimento escolar do Colégio Estadual Dr. Augusto César

Leite, a qual teve uma adesão bem maior: visualizada por 09, curtida por 03 e comentada por 09, sendo que 07 foram comentários dos estudantes.

A primeira publicação, compartilhamento de uma notícia intitulada “Morre filho de casal gay agredido em porta de escola” e publicada no Portal R7, em 09/03/2015, às 17h04, encaminha o leitor para o tema da homofobia. O portal não informou apenas que um garoto foi agredido e, por consequência, veio a óbito. A informação “casal gay”, presente no título, conduz o leitor para a questão retórica em evidência: a motivação da morte do garoto foi a intolerância à homossexualidade.

A notícia segue com as informações básicas, que lhes são peculiares, sobre o fato noticiado (o que, quem, quando, onde, por que, como), trazendo outras vozes, incluindo *links* no meio do texto ou na passagem de um parágrafo a outro, a partir dos quais o leitor poderia acessar outras informações relacionadas ao tema e sobre o fato noticiado: “Jovem gay é agredido por pelo menos dez pessoas no centro de SP”, publicado em 5/3/2015, às 00h10; “Adolescente em coma havia brigado na porta da escola horas antes de passar mal, diz delegado”, publicado em 6/3/2015, às 17h48; e “Filho de casal gay está em coma após ser espancado dentro de escola na Grande SP, diz família”, publicado em 6/3/2015, às 00h15.

O texto principal, acompanhado de fotos do garoto hospitalizado, tinha apenas alguns parágrafos, todos muito curtos, variando entre uma e quatro linhas, e os textos dos *links* apresentavam também estrutura semelhante, sendo um pouco menores. De modo geral, o texto organizava-se em uma linguagem simples e objetiva, sem estruturas subordinativas que pudessem dificultar a compreensão do leitor.

Ao compartilhar qualquer publicação, o Facebook oferece a opção *Escreva algo...*, onde o membro pode colocar sua posição sobre o assunto publicado. Acompanhava a notícia postada o texto: *"ABSURDO! Não existem palavras pra descrever tamanha revolta". - Palavras de uma jovem. E vocês o que pensam sobre o assunto?*. A intenção, ao recorrer à citação de uma jovem compartilhando-a no grupo, era tanto aproximar a linguagem e o tema do universo dos adolescentes do 9º ano quanto provocá-los para a discussão.

A referida postagem teve apenas três comentários, que demonstraram pouco amadurecimento para discussão, provavelmente, devido à falta de conhecimento do assunto e de conteúdos interdisciplinares que poderiam contribuir para comentários mais consistentes. Ademais, não só ficou evidente, nos comentários, uma indignação

quanto à agressão sofrida pelo adolescente, mas também uma carga de preconceito e discriminação que os membros, talvez, inconscientemente, carreguem:

Acho um absurdo isso, Deus nos deu liberdade pra sermos o que queremos ser, se eles escolheram ser assim, è porque é vontade deles, nao porque eles escolhem ser assim que devemos julgar, devemos é respeita o proximo e a suas escolhar, bulling nao ajudar a ninguem apenas prejudica aos que os outros vao pensar sobre voce... (Membro X, Facebook, Grupo Adolescer)²⁵.

No comentário, percebe-se a indignação do membro, o uso de argumentos baseados na entidade divina, na liberdade concedida por esta, no direito à escolha e no respeito a essas escolhas. Contudo, ainda que em seu discurso o Membro X admita que respeita a escolha do outro, há uma diferença entre o que mostra e o que diz. Ao afirmar: *eles escolheram ser assim; nao porque eles escolhem [sic] ser assim que devemos julgar* (Membro X), o uso duplicado do advérbio (com valor adjetivo) *assim* demonstra que o próprio membro do grupo distingue, diferencia, segmenta aqueles que escolheram ser *assim* (assim como?; assim gente, assim normal, assim anormal?), dos demais que não fizeram essa escolha. Apesar de querer apresentar uma imagem de pessoa não preconceituosa, que respeita a diversidade, o discurso do Membro X denuncia outra imagem de si, o que revela o Facebook como um espaço de projeção do ethos. Nessa rede social, os usuários têm a possibilidade de construir a imagem desejada, apesar de essa imagem ser, muitas vezes, traída por seu próprio discurso. É nesse sentido que a abordagem teórica de base deste trabalho contribui para aprimorar a competência discursiva do estudante, pois, por meio dela, é possível despertar a percepção para o que se diz e para o que realmente é dito em um texto.

Além dos aspectos abordados, percebe-se também confusão sobre a concepção de agressão. Para dois membros, a violência sofrida pelo adolescente configura *bullying*, mas para o Membro Y, *bullying* e agressão são termos com conteúdos diferenciados: *alem de ser bullying é agreção também ao ponto de morrer*. Um terceiro membro admite que a agressão sofrida ultrapassa o limite do *bullying* e considera um problema grave. Em um texto mais elaborado, o Membro Z (um dos membros que não fazia parte da turma) considera a agressão um caso de homofobia e que deveria ser crime. Prega

²⁵ Mantemos a escrita original dos textos dos membros do Facebook, citados neste trabalho, sem fazer qualquer interferência no sentido de adequar à modalidade formal escrita da língua portuguesa.

ainda o discurso da igualdade, independente de cor, religião, opção sexual, e do respeito às diferenças. Entretanto, ao afirmar *Nesse caso matou até um hetero, por que ele era filho de um casal gay. Até quando isso vai acontecer?*, a expressão *até um hetero* revela, no discurso, que enquanto se agride ou se mata homossexual tudo bem, ou seja, é normal, mas matar um “hetero”, isso não pode. Portanto, o caso já é mais preocupante. Mesmo sem perceber, o Membro Z mostra um discurso preconceituoso, embora não notadamente intolerante.

A segunda publicação foi uma postagem de nossa autoria, sobre a proibição do uso do celular na escola a ser regulamentada no ano letivo de 2015, que terminava com uma pergunta bastante provocativa: *Estão preparados para um ano letivo (2015) sem celular na escola, na sala de aula? O que vocês pensam sobre isso?*

Para essa postagem, o número de comentários foi bem significativo, como já referido, e contribuiu para verificarmos tanto a capacidade de argumentação dos estudantes quanto o nível de organização do discurso. Observamos, de modo geral, alguns pontos importantes, conforme pode se confirmar nos fragmentos abaixo, sobre os comentários dos membros: uso de apenas duas ou três linhas para expressar opinião; respostas voltadas para o gostei e o não gostei, acompanhadas de uma justificativa simples; comentários ressaltando o justo e injusto; questionamentos desafiadores e indicativos de que não aceitariam a proibição só para alunos; recurso a argumentos respaldados no uso pedagógico do celular em sala de aula ou uso por questão de segurança.

Não gostei, não é todos os alunos q usa celular na aula (**Membro 1, Facebook, Grupo Adolescer**)

(...) mais tipo nois mesmo na aula de ingles tínhamos que usar o celular pra traduzir algumas coisas pois nao se tinha dicionário pra todos da sala, isso é um benefícil, tambem tem gente que levar o celular pra escola pois pra voltar pra casa ligar pra alguem ir buscar (...) acho que celular pode sim tirar a atenção de muitas pessoas, mais a senhora achar que pra aquelas pessoas que que nao querem presta atencao na sala de aula é um simples celular que vai fazer essas pessoas prestar atenção? Isso tem que vim do enterresse do aluno, celular nenhuma atrapalhar aluno estudar o que atrapalhar é sua a faltar de vontade. (**Membro 2, Facebook, Grupo Adolescer**)

Tenho uma duvida do mesmo jeito que o aluno nao pode usar o celular no colegio e em sala de aula, os professores vao poder usar o celular em sala de aula ? (**Membro 3, Facebook, Grupo Adolescer**)

Eu acho injusto os alunos não poderem levar o celular pró Colégio, caso precise fazer uma ligação aí não vai poder porque não pode levar o celular. (**Membro 4, Facebook, Grupo Adolescer**)

A organização discursiva dos estudantes, seguramente, demonstrou necessitar de intervenção, tanto em seu aspecto estrutural quanto temático e argumentativo. Verificamos, estruturalmente, que a dificuldade dos estudantes encontrou-se ainda no nível da frase e do parágrafo. No plano temático e argumentativo, chegamos à conclusão de que a carência dos estudantes está em alguns pontos principais: no acesso à informação e nas estratégias cognitivas e metacognitivas de que dispõem para transformá-la em conhecimento e argumento, pois é preciso conhecer bem o assunto e ter acesso a textos (convencionais, midiáticos, virtuais) que tragam informações e argumentos diversos, a respeito de um tema sobre o qual se quer emitir uma opinião e se posicionar; em habilidades básicas de leitura como identificar, analisar, comparar, relacionar e sintetizar ideias de textos lidos; e no conhecimento de estratégias e recursos argumentativos.

Com base nessa fase experimental, traçamos alguns passos para desenvolver as atividades de leitura e de produção textual com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Dividimos a realização das atividades em duas etapas: a primeira teve por objetivo abordar os conceitos básicos da retórica, aplicáveis à organização de um discurso persuasivo/argumentativo; a segunda, desenvolver estratégias e atividades de leitura e produção de textos argumentativos/persuasivos, utilizando parte dos conceitos da retórica e da argumentação, com ênfase no parágrafo como unidade de reflexão, por meio da criação de um grupo no Facebook.

5.2 DESCRIÇÃO DO MÉTODO

Na primeira etapa, por meio da dinâmica conhecida entre nós por *Tempestade de Ideias*²⁶, apresentamos o conceito de retórica e argumentação com o objetivo de sondar

²⁶ “*Tempestade de Ideias*” (uso mais corrente entre educadores) ou “*Tempestade Cerebral*” é a tradução do termo de origem inglesa *Brainstorming*. Segundo Meyer (2008), é uma técnica empresarial de discussão de grupos visando a proposição de ações inovadoras, comumente adaptada a outras situações como as escolares, por exemplo. Consiste em convidar cada integrante de um grupo a expressar suas ideias a respeito de um dado tema, sejam quais forem essas ideias. Em nosso caso específico de uso da *Tempestade de Ideias* para o ensino, o objetivo é tanto reconhecer o que o estudante já sabe sobre o tema em pauta quanto estimulá-lo a pensar sobre o assunto e a fazer associações, interpretações e relações. Assim, cada indivíduo, ao expressar-se, colabora ativamente para a construção de conceitos até então não dominados.

o nível de conhecimento dos alunos em relação ao tema. Em seguida, tratamos de conceitos retóricos a partir de uma postagem do Facebook, previamente analisada conforme os passos de análise retórica de Ferreira (2010), selecionada pelos seguintes critérios: ser de autoria do próprio usuário da rede; ter tido um número de curtidas e de comentários significativos, tratar de um tema de teor controverso, gerador de pontos de vista divergentes e diversos, e em voga naquele momento: as manifestações de 15 de março contra o governo da Presidenta da República reeleita no pleito de 2014. A escolha desse tema decorreu, principalmente, por ser um assunto de interesse geral, que mexeu bastante com as paixões políticas das pessoas, inclusive daqueles que ainda não votavam e que se envolveram emotivamente na discussão, posicionando-se a favor ou contra a presidenta reeleita.

Na segunda etapa, criamos um grupo no Facebook, no dia 5/5/2015, agregando 29 membros, com o objetivo de utilizá-lo como suporte para o estímulo à leitura e à produção de textos. Não houve dificuldades na criação do grupo, nem na adesão dos membros, exceto por um número bastante reduzido de alunos (04) que não tinham conta no Facebook. Entretanto, uma dificuldade sobre a qual não se teve controle e que afetou o desenvolvimento das atividades foi a greve dos professores da rede estadual. Decorrente disso, o contato entre professor e aluno ficou prejudicado. Mesmo assim, os estudantes continuaram postando temas que consideraram importantes levar para discussão no grupo, constando a última postagem em 9/06/2015, período em que a rede estadual ainda estava em greve.

Foram postados temas, tanto por nós, professora-pesquisadora e administradora do grupo, quanto pelos próprios membros, demonstrando o campo de interesse dos alunos. Dentre esses temas, interessaram mais aos membros: a proibição do uso do celular como medida a ser adotada pela escola para o ano letivo 2015; o problema da água; redução da maioridade penal; preconceito racial; drogas na adolescência, síndrome de Boderline, pois tiveram maior número de curtidas e de comentários. Já outros temas foram visualizados pela maioria dos membros, mas obtiveram um grau bem menor de adesão: aborto; homossexualidade e intolerância; violência; dengue; enchentes.

Para análise e desenvolvimento de atividades pontuais de leitura, reflexão e produção de texto, considerando principalmente duas partes do sistema retórico (invenção e disposição) e o parágrafo como unidade de reflexão, escolhemos duas

postagens autorais do grupo que versaram sobre o problema da água e a redução da maioria penal. A escolha baseou-se nos seguintes parâmetros: ser de autoria dos alunos, apresentar maior número de comentários, versar sobre uma questão controversa, que gerasse opiniões diversas e discordantes, e revelar algum tipo de dificuldade de organização discursiva. As atividades referidas, desenvolvidas em sala de aula sob a orientação e acompanhamento da professora-pesquisadora, centraram-se no encadeamento de frases e culminaram na produção de um parágrafo argumentativo. Os conhecimentos tratados, até então, tiveram como objetivos levar o aluno à reflexão tanto no ato de ler quanto no de escrever seus textos, aplicando conceitos da retórica e da argumentação; e estimular o debate no grupo do Facebook, como um exercício inicial para a argumentatividade.

5.3 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na primeira etapa da nossa proposta de ensino de argumentação e retórica, os estudantes tiveram acesso a conceitos básicos como retórica, argumentação, sistema retórico, figuras de retórica e de argumentação. Na segunda etapa, criamos o grupo no Facebook, de onde surgiram novas necessidades de abordagens teóricas complementares, para atender à demanda de leitura e escrita dos alunos. Para isso, recorremos a Meyer (2008), que parte do parágrafo como unidade de reflexão para tratar do desenvolvimento dos argumentos.

As atividades do grupo do Facebook iniciaram-se, de fato, em 06 de maio de 2015, após a realização da primeira etapa descrita anteriormente, com uma publicação de autoria do professor/administrador do grupo. Seguiram-se a essa publicação várias outras de autoria dos próprios estudantes, as quais foram computadas até o dia 09 de junho do ano em curso. Nesse período, totalizaram-se 18 publicações, sendo que todas tiveram curtidas e comentários.

Em 06/05/2015, publicamos o primeiro texto intencionalmente voltado para instigar a discussão. Como era início de ano letivo, e os alunos já tinham o conhecimento da proibição do uso do celular na escola, utilizamos o mesmo tema. O texto iniciava com dois questionamentos retóricos, uma vez que intencionava provocar os membros do grupo, seguido de esclarecimento sobre o fato de a proibição constar no regimento da escola a partir de 2015. Sequencialmente, mais duas questões retóricas

para reflexão que giravam em torno da participação dos pais e dos alunos na decisão de implantar essa regra. Finalizando, o texto solicitava que expressassem o que pensavam sobre o assunto, com indicação de expectativas de comentários. Por uma questão didática, identificamos os membros por números sequenciados, na mesma ordem em que visualizamos no grupo, sendo que seu criador/administrador foi o primeiro (Membro 1, Membro 2, Membro 3 e, assim, sucessivamente).

Postagem autoral 2

Celular atrapalha mesmo a aula? Há quem defenda que sim, há quem defenda que não. Mas, e você, o que acha disso? O Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite adotou em seu regimento a proibição do uso do aparelho celular dentro da escola. O que vocês acharam dessa medida? Reflitam: Quem decidiu isso? Vocês foram consultados? Seus pais foram consultados? Seus professores e demais funcionários foram consultados? Diga o que pensa sobre tudo isso! Aguardo a participação de vocês! (Membro 1)

O texto foi curtido por 10 membros e, diferentemente do que ocorrera com a turma da fase experimental, “Grupo Adolescer e Ser”, nessa publicação houve 33 comentários, demonstrando um debate evidente entre os membros e indicativo de que a proposta fora aceita e que, se bem conduzida, daria bons resultados.

Como a adesão por comentários foi muito significativa, utilizamos essa postagem para verificar como os alunos se posicionaram sobre o assunto, a que recursos argumentativos recorreram, como dispuseram os argumentos. Apenas três membros estudantes se estenderam mais nos comentários; os demais se posicionaram em até quatro linhas. No geral, posicionaram-se a favor da medida, fazendo uso de alguns elementos estruturantes, que nos reportaram às indicações de Meyer (2008) na apresentação de técnicas que contribuem para tornar o enunciador convincente.

a) **Justificação**, percebida por meio dos conectores “porque”, “pois”.

(...) pq é uma tentação levar o celular e não mexer na sala de aula (Membro 15).

(...) pq o celular so atrapalha quem n quer estudar, pq quem quer estudar celular n atrapalha em nd, so e ter controle de si msm (Membro 24).

(...) pois o colégio é para estudar e não para usar celular (Membro 17).

(...) pois para aqueles que vao no foco de aprender e de estudar celular se torna um mínimo detalhe (Membro 3).

b) **Ressalvas** - um número menor de participantes, apesar de concordar com a medida, recorreu ao uso de ressalvas, utilizando a adversativa “mas”, que ora era usada para afirmar a rigidez da medida, já que não implicaria nada usar o celular fora de sala, nos intervalos, ora para afirmar que não considera a maior solução, já que, para quem vai à escola com foco em estudar, o aparelho é um detalhe mínimo, ou seja, não atrapalha.

(...) mas cabe a cada um ter o controle de si mesmo e saber em quais momentos se pode usar o aparelho celular! (Membro 3).

(...) Mas msm assim acho correto (...) mas fora da sala de aula acho super incorreto (Membro 25).

(...) Mais [mas] que o celular atrapalha nos estudos iss Ss eh verdade (Membro 4).

(...) mais [mas] também opino q nn e a maior solução (Membro 3)

c) **Oposição** - apenas dois membros recorreram a esse raciocínio para apontar os pontos negativos e positivos da medida.

Me ponho a favor e contra a regra. A favor da regra pois sei que pra muitos o aparelho celular já é um vício e estando com ele não se controlará e usará em momento de aula e contra por que sei que o mesmo pode ser usado com finalidade aos assuntos de interesse [sic] na sala de aula (Membro 5).

Por um lado sou a favor da proibição. Pois, o celular era usado sem moderação, por parte de alguns alunos. E por outro lado sou contra. Pois, alguns alunos usavam em limite e nas horas apropriadas. Mais para o aluno que não tem interesse [sic] em estudar celular ou não, não faz diferença (Membro 9).

d) **Hipótese** – um outro membro apresentou argumentação baseando-se em uma hipótese/condição, baseada em uma pressuposição (os alunos não colaboram e usam o celular indiscriminadamente durante as aulas) e em uma ordenação.

Se todos nós colaborássemos, essas medidas não precisariam ser tomadas. Primeiro: nós estamos na escola para aprender novas coisas que vão influenciar no nosso futuro, veja por esse ponto de vista: Nós ficamos no colégio 5 horas e meia, o dia tem 24 horas! Será que não dá tempo de ver o que precisa no celular nesse resto de tempo?! Bom eu acho que sim. Segundo: Sim, eu sei que é ruim ficar sem celular, seu amigo de todas as horas, ou pelo menos quase todas(rsrs), mas se a maioria colaborasse e ficasse com o celular, apenas na hora do intervalo...Mas quando pegam não querem desgrudar mais... (Membro 8).

e) Adição e justaposição – apenas um membro recorreu a essa estruturação.

(...) na minha opinião o bom aluno independente de levar celular ou não. Ele sabe que em sala de aula não deve usar celular e não usa. Outro quesito pelo qual eu sou a favor é que muitas vezes os alunos na hora de estudar ficavam mexendo no celular chamando atenção dos professores, no qual grande parte dos alunos que estavam prestando atenção na explicação se desviavam por perder tempo por causa da outra pessoa que o professor estava criticando pelo uso do celular (Membro 13).

Apesar de recorrer a esses elementos estruturantes de nexos, notamos que os argumentos utilizados pela maioria basearam-se no senso comum e, por vezes, foram muito pouco convincentes e notadamente evasivos. Assim, não basta utilizar elementos estruturantes; é preciso que, somado a esse recurso, o escrevente faça associações e estabeleça relações, respaldados num conjunto de argumentos que demonstrem sua preocupação em ser convincente, em ser persuasivo.

Os comentários dos membros demonstraram, ainda, que eles refletiram sobre a questão retórica colocada para discussão; não houve, porém, subsídios suficientes durante a busca dos argumentos (invenção), já que, para essa postagem, propositalmente, não ocorreu leitura de textos, nem debates prévios sobre o assunto. Isso causou dificuldade de os membros aprofundarem a reflexão. Tomemos como exemplo a afirmação: “cabe a cada um ter o controle de si”. Nesse enunciado, o estudante não leva em conta questões que merecem maior compreensão, como: 1) os estudantes são adolescentes; 2) nessa fase, ter controle de si mesmo exige muita disciplina; 3) o aparelho de celular é hoje um instrumento adotado, inclusive por adultos, como parte do próprio corpo.

Outra questão que nos chamou a atenção foi que o uso de perguntas retóricas na *Postagem autoral 2* tornou-se, por um lado, um recurso de indução, não pretendido,

pois alguns estudantes as responderam sem se alongarem ou aprofundarem sua opinião, como se tivessem respondendo a um questionário escolar. Mas, por outro lado, outros permearam ou finalizaram seus textos com uma pergunta retórica ou com a pretensão de que fosse retórica, já que esse tópico foi discutido durante a leitura e análise da *Postagem autoral 1*, utilizada para exemplificar os passos de uma análise retórica no subitem 4.1.

Disso, conclui-se que, ao recorrerem à mesma estratégia utilizada na postagem autoral 2 (uso de perguntas retóricas), os alunos se inspiram em modelos e referências de textos escritos para fazerem seus próprios textos. Além de os membros terem acesso à postagem autoral 2, participaram ativamente da leitura e análise retórica da postagem autoral 1, na fase de discussão dos conceitos retóricos. Daí a importância de se levar textos bem elaborados e, ao realizar sua leitura, mostrar ao aluno como o autor organiza seu discurso. Esse exercício estimula o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, necessárias para a compreensão da própria leitura e da própria escrita. A partir dessa constatação, foi preciso utilizarmos outros textos (audiovisuais e escritos) que trouxessem informações precisas e posicionamentos diferenciados daqueles utilizados pelos membros em uma outra postagem que tratava sobre o problema da água, de autoria do Membro 5, a ser analisada posteriormente.

Nos comentários da *Postagem autoral 2*, ficou evidente que os estudantes tentaram aplicar os conhecimentos acerca de conceitos retóricos e de técnicas de elaboração do discurso tratados em sala de aula. Além disso, a adesão ao debate motivou outros alunos a fazerem suas próprias postagens, trazendo temas que consideraram pertinentes e controversos. Utilizamos apenas uma das primeiras postagens desses alunos, - sem rigor de critério de seleção, mas valorizando a iniciativa do membro que publicou uma postagem com tema que considerou interessante - para elaborar algumas atividades que pudessem aprimorar muito mais a capacidade de reflexão, de argumentação e de disposição das ideias.

Postagem autoral 2

Parei e pensei :

Um assunto muito importante que nem todos se preocupam e não se conscientizam.

Já pararam pra pensar o que seria de todos nós sem água? Sobreviveríamos?

Um assunto que pra muitos não tem importância, mas tenho medo mesmo de ficar sem água kkk e por isso resolvi publicar aqui no nosso grupo.

Vocês economizam água? Vocês tem medo de ficar sem água?

#DizAi

(Membro 5)

A postagem acima trouxe para discussão o problema da água, bastante veiculado pela mídia recentemente, principalmente por afetar um dos maiores centros urbanos do país: a Grande São Paulo.

Na análise do texto, verificamos que o estudante estabeleceu uma relação bastante inerente entre as ações de *parar* e *pensar*, ou seja, para refletir é necessário parar, se concentrar, fazer conjecturas. Expor pontos de vista e defender uma posição exigem “*pesar o pró e o contra*” (MEYER, 2008, p 142) e, para isso, é imperativo buscar argumentos, pensar nas possíveis formas de se posicionar sobre o assunto.

Iniciar o texto com apenas dois verbos, seguidos de dois pontos, chamou a atenção, porque segurou a informação principal, motivo da reflexão, que exigiu do autor um momento parado, compenetrado. A escolha visual e vocabular para iniciar seu discurso surpreende o leitor e cria expectativas que só são satisfeitas na terceira linha do texto. Embora não possamos afirmar que tal escolha tenha sido intencional, acreditamos que esse modo de iniciar sua reflexão implica uma escolha, cujo efeito de sentido provocado é o de comunhão. As figuras de escolha de Perelman e Olbrechts-Tyteca não dão conta da dinamicidade discursiva e textual da língua; por isso, acreditamos ser possível que escolhas previsíveis em determinado gênero e contexto, como a linguagem sintética típica de postagens e comentários do Facebook, embora não se configurem figuras de escolha, podem provocar efeitos de sentido de comunhão, ao mesmo tempo em que revelam o trabalho linguístico e discursivo do sujeito, optando por esta ou aquela forma, por este ou aquele tema etc.

No caso da postagem autoral 2, o texto curto, os períodos simples, as escolhas vocabulares, tudo contribui para estabelecer acordo com o auditório, aproximando-se dele com o intuito de persuadi-lo, de conseguir sua adesão ao que é posto. Logo, as escolhas do Membro 5 se adéquam ao ambiente virtual, conhecido e esperado pelo leitor/membro do grupo, e provocam comunhão com seu auditório.

A segunda linha do texto manteve em suspenso a informação, mas não trouxe ainda o assunto sobre o qual o orador trataria. Apenas no final da terceira linha, por meio de duas perguntas (de valor retórico), é que o leitor tem acesso ao assunto abordado. Na quarta linha, o Membro 5 afirma que as pessoas não se preocupam com a água e evidencia seu medo diante da possibilidade da extinção do recurso, motivo pelo qual resolve publicar sobre o tema. Finaliza o texto, também, com duas perguntas, para o grupo se posicionar, e com um convite à reflexão com apoio do *hashtag*.

Apesar de ter recorrido a estratégias que consideramos retóricas, a motivação da escrita, a questão retórica não foi bem elaborada nem sustentada no texto. Além disso, a postagem apresentou certa dificuldade no encadeamento de frases. Partindo desses dois pontos, buscamos, na teoria estudada, meios de como intervir, para que os alunos tivessem onde buscar argumentos (invenção), expusessem e sustentassem seus pontos de vista (disposição) e organizassem frases encadeadas e com progressão temática satisfatória, fazendo as escolhas que melhor expressassem seus posicionamentos (elocução e ação).

Desse modo, foi preciso selecionar textos e vídeos que abordassem o tema de modo claro e preciso, criando condições para que, na invenção, os alunos tivessem onde buscar seus argumentos. Desse modo, na etapa de leitura, foram apresentados aos alunos e debatidos com eles dois vídeos, que traziam informações pertinentes sobre o tema da água: “O problema da falta de água²⁷” (vídeo de 6:42 minutos, com voz, acompanhada de imagem e legenda em português) e “Falta de água – Nerdologia²⁸” (documentário, com imagem e animação acompanhadas de voz, de 6:12 minutos, que traz um histórico da água, mostra de onde ela vem e o que fazemos com ela e, ainda, aponta proposta de solução para a questão). O segundo vídeo trouxe, além das informações contidas, uma estrutura semelhante à de um texto escrito, característica para a qual chamamos a atenção dos estudantes.

Para enriquecer a etapa da invenção, foram usadas, também, informações dos textos escritos: “O problema da escassez de água no mundo²⁹”; “Água: uso e

²⁷ Fonte: Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uo6dl4kbTK0>. Acesso em 08/05/2015.

²⁸ Fonte: Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RsUD8CTDdAw>. Acesso em 08/05/2015.

²⁹ Fonte: CETESP. Disponível em <http://www.cetesb.sp.gov.br/agua/%C3%81guas-Superficiais/37-O-Problema-da-Escassez-de-%C3%81gua--no-Mundo>. Acesso 09/05/2015.

problemas³⁰”; e “Água doce e limpa: de ‘dádiva’ à raridade³¹”. As informações apreendidas, durante essas leituras, serviram para execução das atividades subsequentes.

Além disso, elaboramos atividades de escrita de texto no nível do parágrafo, a serem desenvolvidas em sala de aula, que exigissem dos estudantes recuperar informações debatidas sobre os vídeos e os textos, enriquecendo as etapas da invenção e da disposição. Nosso intuito foi criar condições para que os alunos se apropriassem de recursos e técnicas de elaboração de frases e parágrafos mais adequados ao objetivo proposto pelo orador, tendo em vista seu auditório. Parte das atividades elaboradas foi executada em apenas três aulas, não sendo possível aplicar as demais, pelo fato de a rede estadual de ensino ter entrado em greve. Mesmo assim, consideramos ter sido bastante proveitosa a aplicação da etapa inicial das atividades pensadas e organizadas para a turma.

A partir da postagem autoral 2, as atividades de escrita foram segmentadas, de modo que o aluno percebesse a necessidade de o orador discorrer com mais clareza e objetividade sobre o problema da água, utilizando-se de argumentos consistentes que sustentassem sua sensação de medo (se optasse por esse ponto de vista, pois poderia expor seu próprio posicionamento) diante da possibilidade de extinção da água. Através de orientações básicas sobre a importância do encadeamento de frases para elaboração de um parágrafo, as atividades de escrita resultaram na produção de texto escrito, no qual permaneceu a estratégia utilizada pelo Membro 5 para iniciar o texto: o uso das formas verbais *parei e pensei* (ou recorrência a sinônimos). As atividades orientadas possibilitaram aos estudantes exercitarem não só a busca de argumentos, mas também o encadeamento de frases, com liberdade para selecioná-los e manter seu estilo, levando sempre em conta que escreviam para os membros do grupo criado - seus leitores.

Embora as atividades - incluindo a leitura prévia dos textos e debate oral sobre o tema - tenham sido desenvolvidas em um tempo curto, apenas três aulas de 50 minutos, não sendo possível os estudantes revisarem problemas com repetições desnecessárias, constatamos efeitos positivos, na produção do texto final, no que se refere ao uso de técnicas e de estratégias com vistas a defender uma posição diante do problema da falta de água. Além disso, percebemos e confirmamos a importância de serem desenvolvidas, dentre essas estratégias, atividades de leitura que contribuam para construir um

³⁰ Fonte: Globo.com. Disponível em <http://educacao.globo.com>. Acesso em 09/05/2015.

³¹ Fonte: Instituto SocioAmbiental. Disponível em <http://www.socioambiental.org/esp/agua/pgn/>. Acesso em 09/05/2015.

repertório de argumentos sobre quaisquer assuntos. Desse modo, os estudantes terão um repositório de conteúdos informacionais e relacionais de onde possam construir suas próprias posições, enriquecê-las, modifica-las ou baseá-las teoricamente, em diálogo com outros conhecimentos que já possui, para assim construir seu discurso em defesa de um ponto de vista.

Selecionamos um dos textos produzidos pelos estudantes - cujo critério de escolha pautou-se na forma particular (criatividade e estilo próprio) de expor e organizar as ideias, mesmo fazendo uso de frases do texto base - para verificarmos se, através dos exercícios pontuados tomando o parágrafo como unidade de reflexão, o texto conseguiu atender ao sistema retórico, se houve recurso a estratégias de retórica e de argumentação e, recorrendo à Pragmática e aos estudos do texto (Linguística Textual), se, também, fez uso das técnicas de estruturação e de nexos entre frases.

Texto 1

Refletir: a falta de água é um assunto muito importante que nem todos se preocupam e não se conscientizam

Um assunto muito importante que nem todas as pessoas dão a devida atenção é a falta d'água. Reflita: você não precisa ficar meia hora no banho, e qual o problema de fechar a torneira enquanto escovamos os dentes? Ou até mesmo ficar com a mangueira desligada enquanto você lavar o carro.[?] A responsabilidade também não é só nossa. Várias indústrias que também utilizam água, desperdiçam litros e litros de água todos os dias.

Já pararam para pensar o que seria de nós sem água? Claro que não sobreviveríamos muito tempo sem ela. Um exemplo de falta d'água é a cidade de São Paulo, como é a maior capital do Brasil e se concentram a maior população, consequentemente gastam mais água e consequentemente a estragam. Mas claro que também abusam e desperdiçam uma quantidade de água considerável.

Tenho medo de ficar sem água, por isso resolver publicar aqui no grupo e dá alguns exemplos de como devemos economizá-la: 1º fechar a torneira enquanto escovamos os dentes, não passar muito tempo no banho, em vez de usar a mangueira para lavar o carro usar o balde, e para reaproveitar o resto de água que você não precisa, lave a calçada. #Ficaadica.

(Estudante X)

a) O sistema retórico

O texto acima apresenta alguns elementos que constituem o contexto retórico, os quais serão pontuados de forma sintética, pois serão retomados nos tópicos seguintes. Primeiro, ao investigar o próprio texto, é possível perceber que quem fala é alguém

preocupado com sua sobrevivência caso não exista mais água (*Já pararam para pensar o que seria de nós sem água?, Claro que não sobreviveríamos muito tempo sem ela*); fala porque considera o problema da água *Um assunto muito importante que nem todas as pessoas dão a devida atenção*, e esse é o grande problema. A questão retórica, portanto, é construída justamente em torno da falta de atenção que as pessoas dão ao problema da falta de água. Isso é muito grave e faz com que o enunciador conduza seu auditório (outros estudantes jovens) à reflexão sobre atitudes rotineiras que colaboram para o desperdício da água: *Reflita: você não precisa ficar meia hora no banho, e qual o problema de fechar a torneira enquanto escovamos os dentes? Ou até mesmo ficar com a mangueira desligada enquanto você lavar o carro*.

Alguns elementos evidenciam o problema retórico: as pessoas desperdiçam água em suas atividades diárias; também, a indústria é responsável pelo mau uso e desperdício (*Várias indústrias que também utilizam água, desperdiçam litros e litros de água todos os dias*). Observamos, ainda, que recorre a alguns elementos com vistas a sustentar sua posição (o problema da falta de água envolve atitudes sensatas das pessoas em seu uso e manejo): *A responsabilidade também não é só nossa; Um exemplo de falta d'água é a cidade de São Paulo, como é a maior capital do Brasil e se concentram a maior população, consequentemente gastam mais água e consequentemente a estragam*. Ainda que o orador não deixe claro de quem mais é a responsabilidade sobre o desperdício de água, deixando implícito que há outros responsáveis, reforça o pressuposto de que o problema é de todos e que todos devem assumir sua responsabilidade quanto ao cuidado com os recursos hídricos. E, para justificar as ligações estabelecidas no seio do discurso e que encaminham para a solução do problema, o enunciador opta por permanecer com o elemento motivador do texto base em sua exposição – o medo de ficar sem água –, apontando medidas simples para o uso doméstico da água.

Nessa análise do contexto retórico, constatamos que o autor do texto fez uso de informações e reflexões extraídas dos textos motivadores (documentários e textos escritos) sobre o tema. É bem verdade que, embora essas informações e o debate ocorrido em sala de aula tenham apontado a complexidade do problema da água, em que dados estatísticos comprovam que a agricultura e a indústria são as responsáveis pelo maior consumo (e consequentemente desperdício e poluição), o autor do texto centrou sua exposição no consumo, desperdício e estrago desse bem natural pelas

peças em suas atividades diárias, informações igualmente abordadas nos textos motivadores. A etapa da invenção demonstra que houve referência a conteúdos de tais textos e, ainda, que o enunciador deixa algumas marcas que visam estabelecer acordos com o auditório como, por exemplo: o uso da pergunta retórica, na qual se constata recorrência à pressuposição - (...) *e qual o problema de fechar a torneira enquanto escovamos os dentes? Ou até mesmo ficar com a mangueira desligada enquanto você lavar o carro.* [?] –; algumas escolhas lexicais que produzem um efeito de presença do tema na mente do auditório (*desperdiçam, gastam, a estragam*); e recorrência ao lugar de quantidade (*desperdiçam litros e litros de água todos os dias, gastam mais*).

Na disposição, é possível observar a organização discursiva em partes: *exórdio*, em que o enunciador recorre à repetição da estrutura do texto base, mas mostra autoria na segunda linha, onde, de fato, introduz o seu próprio discurso, conduzindo o auditório à reflexão por meio de uma sequência de duas perguntas; *narração*, na qual apresenta a responsabilidade da indústria e das pessoas quanto ao problema da falta de água ou ao cuidado com ela; *confirmação*, em que recorre ao exemplo como recurso que sustenta seu ponto de vista; e *peroração* ou *epílogo*, em que finaliza o discurso tanto expondo o medo de ficar sem água quanto dicas para minimizar o problema, confirmada pelo uso do *hashtag* (#Ficaadica).

Na elocução, ainda que o texto não tenha sido produzido no ambiente virtual, uma vez que fora feito em sala de aula, o estudante/autor utilizou uma linguagem simples, adequada ao público jovem. Recorreu, também, a alguns elementos típicos da linguagem das redes sociais como, por exemplo, texto curto, embora se perceba a organização em mais de um parágrafo, e uso do *hashtag*, já que o objetivo seria publicar o texto produzido outra vez no grupo do Facebook ou no próprio perfil do estudante. Essa publicação teria como objetivo socializar os possíveis avanços na construção discursiva no que concerne à adoção de recursos e técnicas de retórica e de argumentação.

Na ação, não foi possível detectar escolhas que pudessem ser feitas para captar a atenção do auditório, pois o texto fora manuscrito em folha de papel ofício destinada para tal fim, o que pode ter impedido o uso de recursos próprios do meio virtual que favorecesse a verbalização do discurso. Nesse caso, para evitar limitações no ato de expressar, recorrendo a mecanismos e recursos do meio virtual, é preciso que se criem condições que favoreçam a publicação do texto no grupo assim que for elaborado e

revisado pelo próprio autor ou em outro meio. Nesse caso, é importante sempre deixar claro o contexto de produção do discurso, pois é sempre para um outro que se elabora um discurso. É preciso, portanto, que os estudantes saibam o que, por que, para que e para quem vão escrever. No caso de uma publicação no próprio grupo do Facebook, o estudante poderá recorrer a elementos da linguagem virtual como constitutivos do seu discurso. O texto manuscrito também provoca efeitos de sentido em relação *ação*: a letra legível, o texto sem rasuras, por exemplo, ajudam na eficácia persuasiva do texto.

b) Recurso a estratégias de retórica e de argumentação: figuras de argumentação e acordo com o auditório

Algumas estratégias de retórica e de argumentação podem ser identificadas no Texto 1, a saber, elementos que constituem um acordo com o auditório, como as perguntas retóricas, as figuras, o recurso à pressuposição e ao exemplo.

As perguntas retóricas no início do discurso – *qual o problema de fechar a torneira enquanto escovamos os dentes? Ou até mesmo ficar com a mangueira desligada enquanto você lavar o carro.[?]* – têm por objetivo retirar o auditório da zona de conforto, ao mesmo tempo em que o convida a indagar-se sobre a questão, atribuindo a ele a sensação e responsabilidade de participação ativa no discurso. Com esse recurso, o orador joga para o auditório a obrigação de uma resposta, que o próprio enunciador já possui, ou seja, não há problema, nem dificuldade alguma em fechar a torneira enquanto se escova os dentes ou lava-se o carro. Por essa estratégia, o enunciador aponta que a responsabilidade pela conservação e pelo cuidado com a água é de todos, todos os dias.

Outra estratégia está presente nas interrogações do orador: a pressuposição de que as pessoas ficam meia hora no banho, não fecham a torneira enquanto escovam os dentes e deixam a mangueira ligada enquanto lavam o carro. O pressuposto contribui para a concordância do público, e sua função é constituir uma relação de comunhão entre orador e auditório. Com isso, o interesse do enunciador é mostrar que, com atitudes simples, as pessoas podem colaborar para preservar e conservar esse patrimônio natural necessário à vida.

Além desses recursos, o enunciador, através de algumas escolhas lexicais, mantém viva, na mente do auditório, a falta de atenção das pessoas em relação ao problema da água, já que se constata seu mau uso e desperdício. Essa presença ocorre pela repetição de verbos de ação que, nesse contexto, integram o mesmo universo

semântico, conforme já mencionado: *desperdiçam litros e litros, gastam, estragam, abusam e desperdiçam*. No contexto em análise, as escolhas lexicais, por exemplo, não constituem necessariamente figura de escolha, mas contribuem para figurar presença, visto que não deixam o auditório esquecer o assunto tratado e o ponto de vista do orador.

Para ilustrar que há muito desperdício e descuido em relação à água, resultando em sérios problemas de escassez, o enunciador recorre ao exemplo, que confere peso à argumentação, reportando-se a informações dos textos motivadores e ao raciocínio. No primeiro caso, cita a cidade de São Paulo, que sofreu com a falta de água potável; e, no segundo, ainda se utilizando do exemplo, estabelece o raciocínio de que em São Paulo há a maior concentração de pessoas, por isso o consumo de água é maior e, conseqüentemente, maior também seu estrago (entendendo que esse estrago refira-se à água limpa, que é lançada nos esgotos, e à poluição provocada tanto pela população quanto pela indústria citada no texto).

c) O parágrafo: recurso a técnicas de encadeamento e estruturação de frases

As atividades sobre o encadeamento de frases tiveram por objetivo levar o estudante a perceber que o texto deve ser construído numa estrutura lógica que mantenha uma progressão temática, garantindo uma organização coerente do raciocínio de quem escreve e uma compreensão facilitada por quem lê. Para isso, são necessárias algumas técnicas que podem ser dominadas pelo escritor e apreendidas pelo leitor. Essas técnicas foram extraídas, principalmente, das contribuições de Meyer (2008), visando estimular a reflexão sobre o próprio fazer discursivo, tanto durante a leitura quanto no momento da produção de textos argumentativos, uma vez que colaboram para a progressão temática e encadeamento do raciocínio, conforme descrito no subitem 4.3.

Importante deixar claro, no entanto, que essas técnicas não são um manual de como escrever ou falar bem. Até, também, por ser vista como tal, a Retórica passou por descrédito ao longo da história dos estudos da linguagem. Antes, tais técnicas são ferramentas a mais que ficarão à disposição dos alunos e que se somarão a outras oferecidas pelo ensino regular e a outras adquiridas e desenvolvidas ao longo de suas vidas como usuários da língua. O exercício da leitura, da compreensão e da produção de textos, orais ou escritos, nos seus mais variados gêneros, seja na vida escolar seja fora

dela, é que vai tornando o sujeito mais consciente das estratégias que serão eficazes nas mais diversas situações. Sendo o uso da linguagem algo vivo e sempre único, a simples repetição de estratégias, normas ou regras não vai garantir o sucesso oratório.

Em todos os textos produzidos pelos estudantes, nessa atividade, observamos a tentativa de manter a progressão temática, recuperando os termos e os sentidos explicitados em frases anteriores. Entretanto, essa retomada aconteceu, por vezes, repetindo o mesmo termo, o que indica que há necessidades de intervir, orientando-os a buscarem sinônimos ou termos do mesmo universo semântico daquele retomado. Assim, em vez efetivar a progressão temática, o orador incorreu na repetição desnecessária. É o que se pode observar em *Refletir: a falta de água é um assunto muito importante que nem todos se preocupam e não se conscientizam*. Nessa frase, o orador teve a intenção de retomar os verbos *parar* e *pensar* do texto base, por um sinônimo, acrescentando a informação ausente no texto original (o problema da falta de água). Logo abaixo, o estudante inicia de fato seu texto, que tomamos para análise do sistema retórico:

Um assunto muito importante que nem todas as pessoas dão a devida atenção é a falta d'água. Reflita: você não precisa ficar meia hora no banho, e qual o problema de fechar a torneira enquanto escovamos os dentes? Ou até mesmo ficar com a mangueira desligada enquanto você lavar o carro.[?].

Mesmo que os temas *refletir*, *assunto*, *falta de água* - utilizando a nomenclatura de Meyer (2008) acerca do encadeamento de frases - tenham sido retomados por eles mesmos, o enunciador amplia as informações, encadeia o raciocínio, que resulta na progressão temática. O recurso à repetição, nesse caso, leva-nos à duas considerações: primeiro, o exercício sobre encadeamento de frases, elaborado a partir de outro texto, restringiu, de certa forma, a liberdade de escrita e de autoria do estudante; segundo, o estudante, embora tenha cometido a repetição, subverteu o exercício, mantendo-se fiel ao seu modo de abordar o assunto, ao aplicar a técnica de forma mais livre.

A primeira consideração aponta para um impasse que pode ser facilmente corrigido com a exploração de um texto base, estimulando os estudantes a identificarem a presença ou ausência de aspectos retóricos e argumentativos desejáveis, através de um debate conjunto em sala de aula, incluindo a progressão temática e o encadeamento do raciocínio. Em seguida, em vez de induzir o aluno a completar o texto do outro - não

que essa não seja uma atividade válida, pelo contrário, contribui bastante para melhorar a estruturação do texto, mas pode se tornar pouco produtiva no sentido de exercitar a argumentatividade, visto que o estudante pode não se aperceber de que o exercício não é meramente estrutural - pode-se estimulá-lo a, também, expor sua própria forma de pensar sobre o problema da água de forma mais livre. Assim, os exercícios podem ser cuidadosamente direcionados para tal fim.

A segunda consideração conduz ao entendimento de que os estudantes apresentam predisposição para a subversão, para a criatividade, para a expressividade, o que é típico da linguagem oral, como o uso da repetição de termos. Isso fortalece a crença de que eles precisam ser provocados, alimentados com o conhecimento, expostos a situações em que precisem se posicionar. E, disso, concluímos que nossa proposta prepara-os para trilharem discussões mais aprofundadas e consistentes, as quais, num exercício contínuo, têm a possibilidade de tornar seus discursos mais persuasivos e de desvelar seu olhar para o que há, também, de mais persuasivos nos discursos com os quais se defrontam.

No texto em análise, o próprio estudante demonstrou essa necessidade discursiva, que pressupõe o uso de elementos linguísticos e textuais, ao refletir sobre o tema durante os exercícios aplicados, conforme indicamos abaixo. Tal necessidade atribuiu a seu texto certa originalidade em algumas passagens, pois sua voz fez-se evidente, ainda que necessite, durante seu processo de ensino e aprendizagem, no decurso da educação básica, exercitar com maior profundidade a escrita e as técnicas e estratégias de retórica e argumentação. Pontuamos no Texto 1, algumas incursões discursivas que demonstram a necessidade do estudante de mostrar sua voz, usar as informações que acumulou, chamar a atenção do seu leitor.

Texto 1

Refletir: a falta de água é um assunto muito importante que nem todos se preocupam e não se conscientizam.

Repete a estrutura do texto base (Postagem autoral 2), mas substitui termos por sinônimos (*parei* e *pensei* por *refleti*) e acrescenta a questão retórica com mais clareza, através da inclusão da expressão *a falta de água*.

Um assunto muito importante que nem todas as pessoas dão a devida atenção é a falta d'água. Reflita: você não precisa ficar meia hora no banho, e qual o problema de fechar a torneira enquanto escovamos os dentes? Ou até mesmo ficar com a mangueira desligada enquanto você lavar o carro.[?] A responsabilidade também não é só nossa. Várias indústrias que também utilizam água, desperdiçam litros e litros de água todos os dias.

Neste parágrafo, que entendemos ser, de fato, o início de seu discurso, ao retomar a reflexão do texto base, o estudante/autor reformula o pensamento e inclui sua própria forma de expor a questão retórica.

Já pararam para pensar o que seria de nós sem água? Claro que não sobreviveríamos muito tempo sem ela. Um exemplo de falta d'água é a cidade de São Paulo, como é a maior capital do Brasil e se concentram a maior população, consequentemente gastam mais água e consequentemente a estragam. Mas claro que também abusam e desperdiçam uma quantidade de água considerável.

Utiliza o questionamento do texto base e opta por fazer uma frase declarativa negativa, em vez de recorrer ao outro questionamento utilizado no texto base.

Tenho medo de ficar sem água, por isso resolver publicar aqui no grupo e dá alguns exemplos de como devemos economizá-la: 1º fechar a torneira enquanto escovamos os dentes, não passar muito tempo no banho, em vez de usar a mangueira para lavar o carro usar o balde, e para reaproveitar o resto de água que você não precisa, lave a calçada. #Ficaadica.

Apresenta um exemplo para mostrar a dificuldade que seria de nós sem água, recorrendo à relação de causa / consequência.

Retoma mais uma frase do texto base, acrescentando, porém, novas informações.

(Estudante X)

Outro aspecto imprescindível, no que se refere à prática da escrita, é definir claramente o contexto da escrita: quem é o orador (de onde fala, por que fala, como fala, para que fala), quem é seu auditório (qual a imagem que o estudante/autor tem desse auditório e que imagina que esse auditório tem dele) e como ou por que meio seu discurso chegará a esse auditório. A ausência de clareza desses tópicos pode transformar um momento de interação produtivo em meramente funcional, isto é, escreve-se para atender a exigências estruturais, gramaticais, textuais e para, apenas, um interlocutor – o próprio professor – o que pode destituir de significação as atividades de leitura e escrita do ponto de vista discursivo.

Constatar algumas falhas na aplicação das atividades possibilitou repensar a condução de nossa proposta no tocante à elaboração de um caderno pedagógico, pois chegamos ao entendimento de que cada grupo de alunos, cada sala de aula tem sua própria dinâmica. Não há manuais nem receitas para se ensinar a escrever; o que há são orientações possíveis para esse ensino, e é isso que propomos. No entanto, para que tais orientações sejam produtivas, é necessário que o docente assuma o compromisso e a responsabilidade de identificar as características inerentes ao processo de aprender a ler e a escrever em sua própria sala de aula, pois, em geral, os alunos de uma mesma faixa etária e ano de ensino apresentam as mesmas dificuldades; porém, o modo de intervir pode diferenciar de uma turma para outra. Assim, somente o professor poderá ser capaz de conduzir da melhor forma esta e outras propostas de ensino de leitura e escrita de textos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, partimos da reflexão a respeito de concepções e dados atuais sobre leitura, desvelando, através de números das avaliações oficiais, o baixo desempenho dos estudantes, nessa área, no intuito de apontar a importância da leitura para o desenvolvimento de habilidades e competências de escrita de textos argumentativos. O panorama geral sobre a leitura revelou que os estudantes apresentam maiores dificuldades com textos que exijam as capacidades de analisar, relacionar, sintetizar, argumentar. Por isso, centramos nossa pesquisa na busca de elementos que pudessem favorecer o desenvolvimento de tais capacidades.

Para isso, optamos por inserir o universo cibernético em nossa proposta pedagógica, especificamente, a criação de um grupo do Facebook, por esta rede social apresentar política de uso pública e gratuita e, por isso mesmo, mais acessível, inclusive através de aparelhos móveis como o celular. Assim, verificamos que, dentre as redes sociais, o Facebook ganhou um espaço considerável na vida das pessoas, sendo que, mesmo tendo surgido outras formas de se relacionar via *internet*, continua bastante utilizado, principalmente por jovens adolescentes. Para atender às expectativas e necessidades de seus usuários, os organizadores da rede vêm aperfeiçoando sua estrutura.

A opção pelo grupo do Facebook como recurso pedagógico foi estratégica pois, tendo em vista que propomos desenvolver atividades de estímulo ao debate, à exposição e ou à refutação de pontos de vista sobre determinado tema, esse recurso permite ao docente promover situações de aprendizagem de leitura e escrita a partir de publicações dos próprios membros, conforme constatamos em nossas análises.

Além disso, foi possível aplicar conhecimentos da retórica e da argumentação no contexto de postagens do Facebook, sendo que, para o fim proposto nesta pesquisa, o grupo dessa rede social revelou-se um meio expressivo de motivação para a escrita de textos argumentativos. Contudo, devido a suas próprias características, especialmente à brevidade típica do universo cibernético, não garantiu o aprofundamento das técnicas e estratégias levantadas. Isso implica concordar que os grupos do Facebook garantem o debate de ideias, mas é preciso complementar ou ampliar os estudos sobre argumentação, valendo-se dessas mesmas técnicas e estratégias em outras formas de escrita, como já referimos.

Em virtude de possuir a brevidade como característica elementar própria dos meios virtuais de comunicação, o Facebook, como instrumento pedagógico, engloba duas propriedades que, paradoxalmente, se fundem e se excluem e, por isso mesmo, deve ser utilizado com a devida prudência: é um meio bastante atrativo e que estimula a participação em debates através de publicações, tanto em perfis individuais quanto em grupos criados com objetivos previamente conhecidos por todos os membros; mas é, também, um recurso que não permite o aprofundar não só os debates, mas também as estratégias e técnicas de argumentação e retórica, o que, sem sombra de dúvidas, exige a leitura e escrita de textos mais extensos e discursivamente elaborados com maior consistência, pois não é comum, nesse meio virtual, a publicação de textos maiores.

Apesar disso, em alguns momentos, a exemplo do último período eleitoral presidenciável, das manifestações de junho de 2013, às vésperas da Copa do Mundo no Brasil, e das manifestações contra o governo da Presidenta Dilma Rousseff, em 2015, notou-se uma exposição e autoexposição diferenciada no Facebook. Os usuários manifestaram-se sobre os temas e dispensaram tempo para a construção de seus discursos, que, muitas vezes, concretizaram-se em textos mais longos, não só nas postagens autorais, mas também nos comentários. As postagens autorais do Facebook tornaram-se, então, mais longas e os embates discursivos mais intensos nas situações referidas. Foi por observar tal característica e as propriedades que a envolvem que acreditamos ser possível desenvolver atividades de leitura e escrita de textos a partir de temas cujo teor desperte a divergência de pontos de vista. E, embora possa parecer contraditório, já que no Facebook o recurso a textos mais longos e elaborados do ponto de vista argumentativo é insignificante, acreditamos que essa rede social possa ser utilizada para motivar discussões temáticas de interesse (ou que despertem o interesse) dos alunos. Acreditamos, ainda, que a argumentatividade, como uma propriedade intrínseca da linguagem, permeie todos os discursos, sobre todos os temas, e não apenas sobre os controversos, aqui privilegiados por nós. Por isso, constatamos, através da proposta pedagógica para o ensino da argumentação descrita neste estudo, que o trabalho temático mostra-se produtivo e propenso à elaboração de textos que defendam uma ideia, além de nos oferecer uma porta de entrada para o desenvolvimento da argumentação junto aos alunos da educação básica.

Ademais, a brevidade típica das postagens publicadas na rede revela a realidade informacional, linguística e interacional dos estudantes, nascidos e inseridos no

contexto tecnológico digital. Usá-la em favor do ensino aprendizagem é uma estratégia que pretende aproximar os alunos reais dos conceitos de linguagem a serem tratados, com os quais precisam se familiarizar e os quais precisam dominar durante sua vida escolar. É essa mesma brevidade que inibe, reprime, amordaça, de certa forma, a construção de um discurso textualmente mais extenso e complexo, que pode servir à prática pedagógica do ensino de argumentação e de estratégias de persuasão e, ainda, ser usada como elemento cativante e motivador para iniciar o exercício para a argumentatividade, devendo ser aprofundado em formas textuais veiculadas em outros suportes textuais, seja convencional seja virtual.

Assim, entendemos que os assuntos publicados para motivar a participação dos membros de um grupo do Facebook deve ter em vista o *ethos* e o *pathos*, já que é preciso mover o auditório por meio das paixões, o que certamente contribui para incitar a participação nos debates. É nesse sentido que recorremos ao Facebook como instrumento de apoio ao ensino da leitura e da escrita de textos argumentativos e persuasivos.

Outro ponto a ressaltar vincula-se às contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), pela abordagem dada às técnicas de argumentação, as quais, certamente, podem ser aplicadas para tornar os textos dos alunos mais persuasivos, quer seja no ensino fundamental, quer seja noutra etapa de ensino, quer seja em textos impressos, quer seja em textos virtuais. As contribuições de Meyer (2008) apoiaram-nos, também, nas necessidades específicas de escrita dos alunos do 9º ano, já que estes, conquanto tenham apresentado predisposição para as atividades sobre argumentação, demonstraram carência de técnicas e estratégias de organização do discurso que o tornasse mais persuasivo.

Dado que a teoria de base para esta pesquisa possa parecer complexa, demonstramos ser possível retomar conceitos de retórica e argumentação, na perspectiva perelmaniana, de forma didática e aplicável a postagens do Facebook e em turmas do 9º ano do ensino fundamental. No entanto, entendemos que o professor não precise ser um pesquisador, nem fazer análise retórica das postagens virtuais (ou de outros gêneros produzidos pelos estudantes) de seus alunos. Acreditamos que ele possa utilizar algumas técnicas e estratégias para tornar o ato de ler e de escrever mais significativo e interativo. Na perspectiva neo-retórica, ao se proferir um discurso deve-se ter em mente o orador, o tema, os argumentos e o ouvinte/leitor, ou seja, é preciso

deixar claro quem fala, o que ou sobre o que se fala e para quem fala. Somente assim é possível organizar um discurso persuasivo e as técnicas e estratégias apontadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1998) e por Meyer (2008) indicarão os caminhos a seguir para buscar a adesão do auditório às teses que lhes são postas para consentimento. Assim, o professor precisa ter claros esses elementos para que os deixe claros para seus alunos e, assim, conduza-os a uma prática de leitura e escrita mais significativa. Esperamos ainda que o docente extraia da proposta de criação de um grupo no Facebook e das orientações e atividades do caderno pedagógico elaborado a possibilidade de uso dessa rede social como um instrumento possível para estimular a interação, o debate, a exposição de pontos de vista sobre determinados temas, em especial, sobre aqueles de interesse dos próprios estudantes e sobre outros, a respeito dos quais os estudantes ainda não tiveram a oportunidade de tratar e dos quais precisam ter conhecimento para ampliar seu horizonte de leitura e de leitura de mundo.

Encerramos nossa discussão cientes de alguns pontos fundamentais, a saber: a) levantamos questões que carecem de um aprofundamento maior, uma vez que o conhecimento é dinâmico; b) a aplicação dos estudos retóricos no ensino fundamental ainda é um campo incipiente e, certamente, bastante frutífero; c) as lacunas que possam ter sido deixadas nesse caminho são necessárias, para que outros sujeitos pesquisadores possam buscar respostas e ampliar o universo de pesquisa nesta área; d) nossa proposta apresenta-se como um começo de um exercício, que deve ser contínuo, para a argumentatividade no ensino fundamental, já que o Facebook, desde o momento de nossa escolha, foi utilizado apenas como um instrumento e não como o instrumento de apoio pedagógico que resolverá todos os problemas que envolvem o ensino de leitura e escrita. Assim, com esse recurso, foi possível, dentre outras coisas: mobilizar os estudantes para a reflexão sobre questões muito próximas de seu cotidiano ou que os afetam, mas que eles não percebem como isso ocorre; estimular a discussão, o debate, a busca de argumentos, a refutação; e iniciar o exercício de argumentação que deve ser aprofundado através de outros recursos que integrem ou concebam textos maiores divulgados em outros meios como, por exemplo: jornal escolar, *blog*, *site* de discussão temática, mesa redonda, palestras, etc. Dessa forma, acreditamos contribuir para apoiar professores e estudantes nesse dificultoso, mas instigante, caminho do mundo da leitura e da escrita de textos do universo do argumentar, possibilitando a compreensão e apreensão de técnicas e estratégias que sirvam para facilitar a compreensão dos textos

que leem e tornar os textos que produzem dotados de poder de persuasão e de argumentação cada vez mais consistente.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (org). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Letramento digital: conceitos e pré-conceitos. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO – MULTIMODALIDADE E ENSINO, 2, 2008, Recife. **Anais eletrônicos**. Recife: UFPE. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Rosana-Sarita-Araujo.pdf>

ARISTÓTELES. **Obras Completas. Retórica**. Pedro António Mesquita (coord.). Biblioteca de Autores Clássicos. 2 ed. revista. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. In DIONÍSIO, Angela Paiva; e HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Versão digital, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf Acesso em: 20/02/2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Boletim de desempenho da Prova Brasil: Resultados Finais**. Sistemas Prova Brasil, 2013. Disponível em: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em: 20/03/2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Escala de proficiência de Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-de-proficiencia>. Acesso em: 20/03/2015. Acesso em 20/03/2015.

_____. Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 107 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> >. Acesso em: 24/10/2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de Avaliação de Leitura**. MEC/INEP/PISA, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf>. Acesso em 05/04/2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Nacional PISA 2012**. Disponível em: <<http://downlo>

ad.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em 02/04/2015.

BRITO, Francisca Francione Vieira de; e SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293- 309, jan/jun, 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456>>. Acesso em: 25/10/2013.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CORREIA, Pedro Miguel Alves Ribeiro; e MOREIRA, Maria Faia Rafael. **Novas formas de comunicação: história do Facebook - Uma história necessariamente breve**. Revista Alceu, v. 14 – n.28 –p. 172 – jan./jun. 2014. Disponível em: <http://revista.alceu.com.puc-rio.br/media/alceu%2028%20-%20168-187.pdf>. Acesso em: 15/12/2014

FACEBOOK. BRASIL. **Página inicial**. Disponível em: <https://www.facebook.com/?styp=lo&jlou=Afe3zqbR2H4nto9wTs_PKqUL4UuZhZ7GlwjiedQIECoiXBgHqmjFMRHtQlWHNkVCn93Dc4Xicg7bcL3KZH8jwlett6yIc7scx5aLxf8Oszrhwg&smuh=33858&lh=Ac--Sbv9acDDZ623>. Acesso em: 10/01/2015.

_____. **Postagens autorais e comentários**. Grupo Minha Voz, Minha Vez, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/832948860086237/>. Acesso: 01/07/2015.

_____. **Postagens autorais e comentários: perfis e grupos do Facebook**. Disponível em <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100004517439717&fref=ts>>. Acesso em: 21/07/2014.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística: I Objetos Teóricos**. 6 ed. Revista e atualizada, São Paulo: Contexto, 2010.

GUIMARÃES, Elisa. Figuras de retórica e argumentação. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org). **Retóricas de ontem e de hoje**. 2 ed. São Paulo: Humanitas Editora / FFLCH/USP, 2001, p. 145-160.

KIRKPATRICK, David. **O efeito Facebook: os bastidores da história da empresa que está conectando o mundo**. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca LTDA, 2011 (versão digital). Disponível em: <<file:///D:/Usuario/Downloads/O%20Efeito%20Facebook%20%20David%20Kirkpatrick.pdf>>. Acesso em: 23/03/2015.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?**. MEC/Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em: 14/10/2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilça. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KÖCH, Vanilda Salton; Boff, Odete Maria Benetti; e MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual:** gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LA SALLE. Rede La Salle. **Guia de Uso do Facebook**, 2015. Disponível em: <http://www.lasalle.edu.br/public/uploads/publications/institutional/188be507b064cdb964ee0974555099bd.pdf>. Acesso em: 18/01/2015.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva sociolinguística**. Porto Alegre-RS: Sagra D.C. Luzzatto Editores, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In AMOSSY, Ruth (org). **Imagens de si no discurso:** a construção do ethos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 246 p.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. **As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas**. Um estudo em avaliações no ensino superior. 2007, 231 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MASSMANN, Débora. **A arte de argumentar em sala de aula**. Revista Letras, Santa Maria, v. 21, n 42, p. 363-385, jan/jun, 2011. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revista/letras/artigos_r42/artigo42_13.pdf>. Acesso em: 19/01/2014.

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar:** com exercícios corrigidos. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo:WMF Martins Fontes, 2008.

MILLER, Carolyn R. Gênero textual, Agência e Tecnologia. In DIONÍSIO, Angela Paiva; e HOFFNAGEL, Judith (org.). **Gênero textual, Agência e Tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PERELMAN, Chaim;e OLBRECHTS- TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação:** a Nova Retórica. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo Martins Fontes, 1996.

PHILLIPS, Linda Fogg; DEREK Baird, M.A; e BJ FOGG, Ph.D. **Facebook para Educadores**. Secretaria Geral de Educação à distância. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), s/d. Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/outros/Facebook%20para%20Educadores>>. Acesso em: 02/04/2015.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Trad. Beneditti, Ivone Castilho. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIOLFI, Cláudia et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014 (Coleção Ideias em Ação, coordenada por Anna Maria Pessoa de Carvalho).

ROCHA, Maria Edriana dos; e ANDRADE, Alexsandra Dantas Oliveira. **Afloramento do ethos pós-pleito no Facebook**. Caderno de Resumos. VI Enpole, UFS, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Sílvia B. A.; e FRANCO, Claudio de Paiva (Orgs). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. 220p

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling, 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: dimensões culturais e políticas de um conceito. *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.

ANEXOS